

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E
CONTÍNUA EM ANGOLA**

Pedro Tavares Eduardo

MESTRADO EM E EDUCAÇÃO FORMAÇÃO.

Área de Especialidade de gestão e
Organização da Educação e da Formação

Dissertação Orientada pela Prof. Doutora
Natália Alves

2019

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai que teria adorado conversar sobre os meus desafios acadêmicos se a vida não o leva (*in memória*) à minha mãe pela sua doação a nós/ ao meu filho por tudo que a sua existência representa para mim.

Agradecimentos

O desafio de fazer o Mestrado em Educação interpôs-se no meu caminho, como algo inevitável, e impôs-se na minha vida de forma muito decisiva e, ao mesmo tempo, oportuna. À minha família e aos meus amigos, em particular, devo um profundo agradecimento pela vida que me suscitaram viver para além dos livros e das ideias, da biblioteca e sala de estudo. Ao meu filho, pela sua existência feliz, pela compreensão, pela tolerância nas muitas horas, dias semanas e meses que não lhe dediquei por inteiro. Pedro Joshua, o papá ama-te muito e sofre com o fato de não estar contigo e acompanhar o teu crescimento. A ti, à Avó Liliana e ao Avô Eduardo Mário dedico esta dissertação, porque vocês inspiram as minhas lutas. Aos meus irmãos e irmãs, pelo que significam para mim e pelo que passamos juntos nesta vida que insiste em nos provar. À Ulía, pela amizade, companheirismo e por ser uma mãe exemplar para o nosso menino. Agradeço particularmente ao tio José Mário, pela participação decisiva que teve na minha formação. Aos manos Dulce, Edu e Freddy. À Samira pela partilha particularmente interessante, pela amizade e comunhão, sobretudo pelo valor insubstituível da sua presença incondicional, muitas palavras seriam poucas para agradecer. À Professora Natália Alves, pela paciência e sinceridade nas palavras, por me ter conduzido com sabedoria e resiliência; pela lucidez e pelo incentivo. Aos meus colegas do Mestrado em educação e Formação deixo, igualmente uma palavra de apreço. Não posso deixar de agradecer nominalmente a quem marcou indelevelmente o meu percurso pessoal e profissional prévio. Ao Ali Babá, ao Clemêncio Queta, ao Fragoso, ao Justino Valentim, ao Silvério Major, ao Alexandre Xinguelissi, ao Budi, à Noémia, ao Kitanda, ao José Jorge, ao Paulo Gamba, ao Nelson Prata, ao Agnaldo, ao Tomás, ao Hernâni, ao Luís Reis, Francisco Quintas, Lando e ao Nkonde. Aos professores e professoras do Curso de Mestrado em educação e Formação, o meu muito obrigado.

Resumo

O estudo das políticas públicas de educação e formação no âmbito do quadro normativo e legislativo das estruturas organizativas e administrativas definidas pelo poder político ainda é muito incipiente e está pouco estudado em Angola, apesar do crescente reconhecimento da intervenção do Estado no setor social. Esta dissertação tem como finalidade a análise das políticas públicas de formação profissional inicial e contínua adotadas em Angola durante o período do colonialismo e, depois, ao longo das duas Repúblicas (entre 1975 e 1991 e entre 1992 até a atualidade), no que diz respeito às estruturas, aos Órgãos reguladores e às lógicas da ação. Parte-se do princípio de que a aproximação entre a educação e formação e o mundo do trabalho não pode ter como lógica subjacente uma visão instrumental e adaptativa dos processos de formação, que se fundamentam numa visão global do homem como entidade programável e condicionável, por meio de estímulos externos. O estudo de caso numa perspetiva histórica foi suportado pela pesquisa arquivística na qual foram analisados documentos sobre a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua. Da análise da documentação é possível notar que, não obstante se verificarem alguns indícios de princípios e aspetos característicos de uma abordagem centrada no mercado e a adoção de políticas públicas setoriais que denotam uma relativa retração do estado, a orientação das políticas públicas de educação e formação, a sua lógica da ação, sempre foi centralizada e para o controlo e para a reprodução social, inscrita no quadro de uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo.

Palavras-chaves: Políticas públicas; Políticas de educação e formação; Formação profissional inicial; Formação Profissional contínua

Abstract

The study of public education and training policies within the normative and legislative framework of the organizational and administrative structures defined by the political power is still very incipient and little studied in Angola, despite the growing recognition of state intervention in the social sector. The purpose of this dissertation is to analyse the public policies of initial and continuous vocational training adopted in Angola during the period of colonialism and, later, throughout the two Republics (between 1975 and 1991 and between 1992 and the present), as regards the structures, Regulatory Bodies and the Logics of Action. It is assumed that the relationship between education and training and the world of work cannot have as its underlying logic an instrumental and adaptive view of training processes, which are based on a global view of man as a programmable and conditional entity, for example, through external stimuli. The case study from a historical perspective was supported by archival research in which documents on public policy on initial and continuing vocational education and training were analysed. From the analysis of the documentation, it can be noted that, despite some evidence of principles and characteristic aspects of a market-centered approach and the adoption of sectoral public policies that denote a relative retraction of the state, the orientation of the public policies of education and training, its logic of action has always been centralized and for social control and reproduction, within the framework of a bureaucratic and administrative state regulation.

Keywords: Public Policies; Education and training policies; Initial Vocational training; Continuing Vocational Training.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros.....	xi
Introdução	13
Capítulo I. Opções Teórico-metodológicas.....	15
1.1. Objetivos e questões de investigação	15
1.2. Estudo de caso numa perspetiva Histórica.....	16
1.3. Modelo teórico de análise	18
<i>Dimensão Política</i>	22
<i>Dimensão estrutural e orgânica</i>	29
Capítulo II. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL.....	34
2. O contexto histórico e Económico de Angola até 1575	34
2.1. A Educação Angola durante o período colonial (1575-1975).....	37
<i>Primeira fase (1575-1759): A educação Jesuíta</i>	37
<i>Segunda fase (1759 - 1792): A educação Pombalina</i>	39
<i>Terceira fase (1792 - 1845) A educação Joanina</i>	40
<i>Quarta fase (1845 - 1926): A educação Falcão e Rebelo da Silva</i>	41
<i>Quinta fase (1926 - 1961): A educação Salazarista</i>	44
Quadro 1. Estabelecimentos de Ensino em funcionamento em 1 de Janeiro de 1953	45
Quadro 2. Movimento Geral do Ensino Primário	46
Quadro 3. Movimento Geral do Ensino Liceal	51

Tabela 4. Ofertas Profissionais e estabelecimentos de ensino	57
Sexta fase (1961 - 1974): A educação durante o período da Luta Armada	58
Quadro 5. Estabelecimentos de ensino, Pessoal docente e alunos matriculados por Ensinos.	63
Quadro 6. Movimento geral- Estabelecimentos, pessoal docente e alunos por graus e ramos de ensino (1971/72)	64
CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA	70
3. Educação e formação no período Pós-independência	70
3.1. A organização da Política pública de educação e formação durante a Primeira República	72
3.1.1. A consagração da Política de educação e formação na Lei Constitucional de 1975	72
3.1.2. A Reforma educativa de 1978 e Diagnóstico do Sistema educativo (1975-1991)	74
3.1.3. Os Princípios de Bases para a Reformulação do Sistema de Educação da RPA	75
3.2. Organização e Gestão da educação e formação na Lei de Diretrizes e Bases do Sistema de Educação de 1978	77
Quadro 7. Estatística da educação (1980/81 e 1990/91)	84
3.3. Organização da Formação Profissional na Primeira República	85
3.3.1. Formação Profissional inicial	88
Quadro 8.: Número de Instrutores de formação profissional e sua origem	90
3.3.2. Formação Profissional Contínua	93
3.4. Organização do Ensino Técnico-Profissional ao Longo da 1ª República	95
Quadro 9 Número de alunos matriculados no Ensino Médio Técnico	96
Quadro 10. Organização curricular dos cursos do Ensino Médio Técnico Profissional	99
3.5. A educação e formação durante a Segunda República (1992-2012)	100
3.5.1. A consagração da Política de educação e formação na Lei Constitucional de 1992	103
3.5.2. O Sistema Nacional de Formação Profissional durante a 2ª República	105
3.5.3.1. Modalidades de formação profissional na LBSNFP	107
Da formação profissional Inicial	107
Da formação Profissional contínua	110

3.6. Estrutura e Órgãos do SNFP	111
3.7. O Ensino Técnico Profissional ao Longo da 2ª República (antes da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro)	113
Quadro 11. Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional em 1998	114
3.8. O ensino técnico-profissional na Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro	114
Quadro 12. Número de técnicos formados por ano e especialidades (2009-2011)	117
3.8. A política de Formação Profissional na Constituição de 2010	122
3.9. O ensino técnico-profissional na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro	123
3.10. Articulação entre o SNFP e o SETP	125
Conclusões	128
I. Enquadramento	128
II. Retomando.	130
Entre organização e regulação	132
Entre finalidades e objetivos	134
As lógicas de ação e sua orientação	135
Bibliografias	136
Referências	136

Índice de Figuras

	Página
Figura 1. Estrutura analítica do sistema educativo em 1972	70
Figura 2. Sistema de Educação da República Popular de Angola	80
Figura 3. Número de alunos matriculados no ensino de base regular (1980-1985)	84
Figura 4 Consequências da guerra civil para o setor da educação e formação	103.

Índice de Quadros

	Página
Quadro 1. Estabelecimentos de Ensino em funcionamento em 1 de Janeiro de 1953	45
Quadro 2. Movimento Geral do Ensino Primário	46
Quadro 3. Instituto Português de Estatística (1962)	51
Quadro 4. Ofertas Profissionais e estabelecimentos de ensino	57
Quadro 5. Estabelecimentos de ensino, Pessoal docente e alunos matriculados por Ensinos.	63
Quadro 6. Movimento geral- Estabelecimentos, pessoal docente e alunos por graus e ramos de ensino (1971/72)	64
Quadro 7. Estatística da educação (1980/81 e 1990/91	84
Quadro 8. Número de Instrutores de formação profissional e sua origem	90
Quadro 9. Número de alunos matriculados no Ensino Médio Técnico	96
Quadro 10. Organização curricular dos cursos do Ensino Médio Técnico Profissional	99
Quadro 11. Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional em 1998	114
Quando 12. Número de técnicos formados por ano e especialidades (2009-2011)	117

Introdução

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, área de especialização de Organização e Gestão da Educação e da Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem como finalidade a análise das políticas públicas de formação profissional inicial e contínua adotadas em Angola durante o período do colonialismo e, depois, ao longo das duas Repúblicas (entre 1975 e 1991 e entre 1992 e 2018), no que diz respeito às estruturas, aos órgãos reguladores e às lógicas da ação das políticas públicas de educação e formação.

É um trabalho inscrito no quadro das Ciências de Educação, que assume a política pública de educação e formação profissional como objeto de análise. Parte-se do princípio de que a aproximação entre a educação e formação e o mundo do trabalho não pode ter como lógica subjacente uma visão instrumental e adaptativa dos processos de formação, que se fundamentam numa visão global do homem como entidade programável e condicionável, por meio de estímulos externos (Canário, 2000, p. 40).

Nesta perspetiva, esta dissertação aborda as políticas de educação e formação no quadro de dois processos: estuda as políticas de educação e formação que regulam as iniciativas que se localizam no âmbito do ensino regular; debruça-se igualmente, sobre as políticas de educação e formação que incidem sobre processos que não se enquadram nos padrões mais tradicionais escolares, no que respeita aos conteúdos, local de realização, tempo, métodos e em termos de relação entre os intervenientes deste processo. A primeira abordagem analisa os instrumentos normativos que regulam a política de educação e formação no quadro do subsistema técnico-profissional durante o colonialismo e nas três Leis de Bases de educação e Ensino de Angola Independente. A segunda abordagem incide sobre a política educativa e formativa no âmbito do Sistema Nacional de Formação Profissional, consagrada na Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional e Legislação complementar.

Este trabalho é composto por três Capítulos. No primeiro Capítulo aborda-se as opções metodológicas e o modelo teórico de análise assumido. Começa-se por esclarecer as opções metodológicas, o objetivo e as questões de investigação, assim como a estratégia de investigação que suporta a pesquisa. De seguida, clarifica-se o modelo teórico de análise com base no qual o estudo se desenvolve. Nesse sentido, duas propostas são tidas como referências de base, nomeadamente, o modelo teórico de análise das políticas públicas de educação e formação proposto por Guimarães (2011) e o modelo de regulação das políticas públicas de educação proposto por Barroso (2006).

No segundo capítulo descreve-se o quadro geral em que emergiram as políticas públicas de educação e formação ao longo do período do colonialismo durante o qual, as políticas públicas de

educação e formação eram assumidamente discriminatórias da população negra, era promotora da desigualdade e injustiça social. É neste contexto que, a política pública de educação, sob a alçada das autoridades portuguesas e prosseguida, boa parte dela, pela missão católica coexistiu, quase em todas as fases, com outras modalidades de educação, mormente, o programa de educação e formação da missão protestante a qual, era a principal responsável pela educação dos nativos. Por outro lado, nesse capítulo, deu-se grande relevo às iniciativas educativas de pendor profissionalizantes realizadas nos diferentes sistemas de ensino (oficial e não oficial).

No terceiro capítulo discute-se a trajetória das políticas públicas de educação e formação desde a entrada em vigor da Lei constitucional e da Lei da nacionalização da educação, passando pelas duas reformas educativas. Neste sentido, tornou-se evidente que, as políticas públicas de educação e formação emergiram num contexto económico e social conturbado, onde, por um lado, a exiguidade de pessoal qualificado dificultou a materialização das iniciativas educativas e formativas inseridas nos diferentes projetos e programas de educação para todos. Por outro lado, ficou particularmente claro, como o conflito armado contribuiu, em grande medida, para a descontinuidade de programas escolares e formativos. Adicionalmente, neste capítulo analisou-se o sistema técnico profissional nas três Leis de Bases do Sistema Educativo, a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional e o modo como foi pensada a articulação entre ambas.

Finalmente, na conclusão foram respondidas as questões colocadas ao longo deste trabalho. Com efeito, da análise efetuada tornou evidente que, apesar de se reconhecer alguns traços de uma política de educação e formação participativa e crítica e para a competitividade, a orientação das políticas de educação e formação em Angola sempre foi centralizada, de controlo e para a reprodução social.

Capítulo I. Opções Teórico-metodológicas

Este ponto trata das opções teóricas e metodológicas que orientam a realização do presente estudo. Nesta ordem de ideias, começa-se por dar corpo à estratégia metodológica, descrevem-se, depois, os modelos teóricos que servem de base para análise das duas dimensões, nomeadamente, dimensão política e dimensão estrutural e orgânica.

1.1. Objetivos e questões de investigação

A temática da investigação partiu de convicções e interesses pessoal em iniciar uma pesquisa sobre as políticas de formação profissional em Angola, analisando as políticas públicas de formação profissional inicial e contínua, com base na seguinte questão orientadora: Como está organizada e estruturada a política pública de formação profissional inicial e contínua em Angola?

Para ir ao encontro deste propósito definiram-se dois objetivos de pesquisa:

- Identificar as principais estruturas e órgãos responsáveis pela formulação e materialização da política pública de formação profissional inicial e contínua em Angola reconhecidas em documentos oficiais;
- Identificar e descrever as lógicas da ação das políticas públicas de formação profissional inicial e contínua em Angola com base nos instrumentos normativos.

Pretende-se, desta forma, fazer uma análise das políticas públicas de formação profissional inicial e contínua, identificando a sua organização e estruturação, bem como os órgãos da administração pública responsáveis pela sua prossecução. O estudo desenvolve-se em torno de dois eixos de análise, nomeadamente, estruturas e órgãos e políticas e lógicas, os quais são operacionalizados e desconstruídos num total de quatro questões, através das quais o pesquisador procura exprimir o mais exatamente possível o que pretende saber, esclarecer, compreender e apreender (Quivy & Campenhoudt, 1992). Desta forma, ao eixo estrutura e órgãos correspondem as seguintes questões:

- Como está estruturada e organizada a política pública de formação profissional inicial e contínua em Angola?
- Quais são os principais organismos e órgãos responsáveis pela formulação e materialização das políticas de formação?

Por sua vez, o eixo políticas e lógicas subjacentes ficou estruturado nas questões que se seguem:

- Que finalidades e objetivos são assumidos pelo Executivo para definição das políticas de formação profissional inicial e contínua em Angola?
- Quais são as lógicas da ação do sistema formativo angolano?

Para responder a estas perguntas realizou-se um estudo de caso numa perspetiva histórica (Bogdan & Biklen, 1994) numa abordagem analítica, suportada pela pesquisa arquivística. O estudo de caso numa perspetiva histórica permite analisar um processo específico ao longo de um período determinado, descrevendo o seu desenvolvimento (Bogdan & Biklen, 1994).

1.2. Estudo de caso numa perspetiva Histórica

O estudo de caso numa perspetiva histórica, regra geral, “incide sobre uma organização específica, ao longo de um período de terminado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90). Segundo Amado & Freire (2013), o estudo de caso na perspetiva histórica pode incidir sobre o estudo de uma organização determinada, a evolução e a materialização ou concretização do seu projeto. Nessa investigação toma-se como objeto as políticas públicas de educação e formação enquanto uma das unidades da organização política do Estado e no quadro da sua ação pública. Trata-se de estudar a organização e estruturação das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua ao longo do colonialismo e entre 1975 até a atualidade. A investigação baseia-se no conjunto de documentos oficiais publicados e registados ao longo do período em análise. Nesta sequência, para analisar e descrever o caso utilizou-se a pesquisa arquivística a qual, com base na extensa informação existente na legislação, instrutivos administrativos e despachos, revelou dados que serviram para responder às questões da investigação. No quadro deste estudo, a pesquisa arquivística tem a virtualidade de “poder ser utilizada como uma metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem não reativa em que os dados são obtidos por processos que não envolvem a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Afonso, 2005, p. 88). Com efeito, é no quadro da utilização de dados secundários que repousa a principal vantagem desta técnica uma vez que, a *fiabilidade* da informação é garantida pela ausência de interferência humana (Amado & Vieira, 2013).

De acordo com Bell (2004), quanto a fonte os documentos podem emanar de fontes primárias ou secundárias. A distinção depende de pontos de vistas, “há documentos que são primários de um ponto de vista e secundários de outro” (p. 104). Neste sentido, são fontes primárias as “produzidas durante o período a ser investigado” (Bell, 2004, p. 104). As fontes secundárias, por sua vez, “são interpretações de eventos desse período baseadas em fontes primárias”. Nesta sequência, a autora

afirma que as fontes primárias podem ter duas modalidades, nomeadamente, deliberadas e inadvertidas. Interessa para efeitos desta pesquisa as fontes inadvertidas as quais “são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas. Resultam do funcionamento dos governos centrais e locais e nascem do trabalho quotidiano do sistema educativo” (Bell, 2004, p. 105). É neste grupo que se encontram os arquivos sobre a legislação, sobre os despachos, relatórios de atividades, instrutivos, atas, manuais, etc. (Bell, 2004)

O fenómeno educativo é particularmente específico e ímpar se comparado com outros fenómenos sociais, muito pela natureza do ato educativo nas suas diversas manifestações: na família, na escola, na igreja, no trabalho ou organização empresarial, no seio de amigos, etc. de tal forma que, investigar a educação e a atividade educativa torna-se, fundamentalmente, um empreendimento complexo (Amado, 2017; Afonso, 2005). Alguma dessa complexidade deve-se ao fato do conceito de educação ser antinómico, polissémico e estar estritamente relacionado ao conceito de *ser humano* (plural e livre), num sentido de “uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2017, p. 23). Estes membros podem ser, como se sublinhou, elementos da família, colegas de trabalho ou de escola (funcionários administrativos, professores, alunos, etc.), irmãos em cristo, membros das organizações coletivas de trabalho, etc. com os quais o agente priva nas diversas relações que constitui, enquanto ser sociável. A modalidade de investigação eleita para esta pesquisa é o estudo de caso numa perspetiva histórica, enquanto estratégia geral de investigação naturalista que incide sobre fenómenos e temas complexos e singulares cuja compreensão reclame algum estudo mais aprofundado. O caso é uma unidade específica, “uma coisa complexa” e em funcionamento (Stake, 2007, p. 18). O estudo de caso investiga fenómenos em profundidade, considerados no seu ambiente ou contexto natural, não se limitando a investigar fenómenos educativos. Pode ser utilizado para preconizar diferentes finalidades (Amado, 2017; Stake, 2007). Segundo Amado (2017), o estudo de caso pode referir-se ao “estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.” (p. 124).

Inserido no âmbito do paradigma de investigação interpretativo, a modalidade de estudo de caso numa perspetiva histórica, mostrou-se a mais adequada para dar as respostas para o tipo de empreendimento que se pretende desenvolver.

Neste sentido, a compreensão da unidade de pesquisa eleita permite maximizar o que se pode aprender com o estudo, isto é, compreender as orientações assumidas e operar alguma mudança aos conhecimentos generalizados sobre a política de formação profissional em Angola (Afonso, 2005; Amado & Freire, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2007). Com efeito, a especificidade da investigação, que parte de uma compreensão global das políticas de formação profissional inicial e

contínua e que fez emergir a necessidade de alcançar um conhecimento mais profundo do assunto ao estudar o caso eleito, “ trata de estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70), compreender profundamente como as autoridades angolanas organizam e estruturam as políticas de formação profissional e identificar as lógicas de ação.

De acordo com Afonso (2005), a pesquisa arquivística “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de pesquisa” (p. 88). É no quadro deste princípio que o estudo foi estruturado e delimitado com base num eixo temporal do qual se percebe que, a análise das políticas públicas implica, evidentemente, um olhar ao longo de um período, pelo que se mostra necessário situar um intervalo que delimite este estudo.

Constituiu-se um *corpus* composto por dois distintos grupos de documentos, cujas áreas são estruturantes para a política pública de educação e formação profissional. Documentos sobre o Sistema Nacional de Formação Profissional – o *corpus* da legislação sobre a formação profissional inicial e contínua. Documentos ligados ao Sistema de Educação e Ensino – *corpus* da legislação sobre o subsistema técnico profissional. A razão de mobilizar o sistema de educação e ensino justifica-se por uma parte da formação profissional ser regulada pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, no subsistema de ensino técnico profissional. Por outro lado, a mobilização de uma diversidade de documentos produzidos pelos diferentes órgãos da administração pública no quadro da ação pública (Decretos Presidenciais, Leis, Despachos Executivos, Despachos executivos conjunto, instrutivos e ordens de serviço) serviu para compreender o como os diferentes atores se apropriam das políticas públicas e as transformam no seu dia-a-dia.

1.3. Modelo teórico de análise

O estudo da realidade social centra-se, em regra, no modo como a mesma é produzida, interpretada, compreendida e experienciada pelos seus atores, que criam significados que se torna parte da própria realidade social (Amado, 2017).

A análise das políticas públicas, de acordo com Barroso (2006), tem vindo a revelar a “importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração do seu modo de intervenção governativa” (p. 11). Esta importância resulta do fato de, ao Estado, ser reconhecido um papel decisivo e central na formulação, definição, pilotagem e execução, por meio dos seus órgãos, das políticas públicas de educação e formação, mas, por outro lado, ele ser obrigado, no âmbito da sua convivência com outras instituições sociais, partilhar este papel com a intervenção

de outros atores (Barroso, Introdução-A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal., 2006).

Há, ao nível da literatura, vários conceitos de políticas públicas, porém, para efeitos deste trabalho toma-se como referência a proposta de Ann Van Haecht citada por Barroso (2006, p. 11), nos termos da qual as políticas públicas são o conjunto de “lógicas processuais que dão corpo à ação pública e às lógicas institucionais graças às quais os atores se definem em relação ao político (compreendendo aqui a construção da sua identidade e afirmação da sua legitimidade)”. No âmbito deste conceito, pode-se identificar dois elementos que permitem a intervenção dos atores sociais. O *contrato social* e a *construção identitária e afirmação da legalidade*. O primeiro elemento, que sustenta o papel do Estado na definição das políticas públicas, o *contrato social* é um princípio importante na fundação da sociedade estatal, que surge como necessidade do homem (Fonseca, 1978). Este princípio encontra amplo acolhimento nas cartas magnas dos países.

Na Constituição da República de Angola ela encontra corolários nos articulados 1º, sobre os princípios fundamentais da república de Angola, 2º, que estabelece o tipo de Estado, que se funda na soberania populacional, no primado da constituição e da lei, na separação de poderes e interdependência de funções (executivo, legislativo e tribunais), 3º, que reconhece e consagra, em especial, a titularidade da soberania ao povo, que a delega ao estado, 4º, que estabelece os termos em que o poder político é exercido. Nesta linha de pensamento, no artigo 5º é balizada a organização do território e no artigo 6º estabelece-se a hierarquia normativa. Com efeito, é no artigo 198º que se dá especial fundamento à administração pública do estado no exercício das suas funções e na definição de políticas públicas para a satisfação dos interesses da coletividade. Nos termos do referido artigo, “a administração pública prossegue, nos termos da Constituição e da lei, o interesse público, devendo, no exercício da sua atividade, reger-se pelos princípios da igualdade, legalidade, justiça, proporcionalidade, imparcialidade, responsabilização, probidade administrativa e respeito pelo património público”. Adicionalmente, o mesmo preceito normativo assevera que, “a prossecução do interesse público deve respeitar os direitos e interesses legalmente protegidos dos particulares” (Nacional, 2010).

O segundo elemento, *construção identitária e afirmação da legalidade*, é consequência e fundamento do *contrato social*. Enquanto consequência do *contrato social*, a construção identitária é balizada pelos princípios da legalidade. É, no fundo, a projeção dos interesses homogêneos da sociedade, da coletividade no conjunto das suas manifestações enquanto *animais políticos*, seres sociais, culturais, psicológicos, etc., ainda que no plano material esta homogeneidade seja apenas tendencial. É, na verdade, no âmbito da manifestação da identidade coletiva, construída no quadro do *contrato social* que se localizam (ou pelo menos se deviam localizar) as políticas públicas. Por outro

lado, a *afirmação da legalidade* é a base para a edificação, continuidade, subsistência e manutenção do *contrato social*. As lutas de classes, a intervenção dos grupos sociais, das outras instituições sociais são importantes, para efeitos da manutenção do *contrato social*, no controlo da legalidade: analisam a universalidade, inclusão das políticas públicas e criam espaços de debate. É nos termos destas colocações que se reconhece ser importante, no âmbito das políticas públicas, a capacidade dos estados modernos de não impor ordens políticas globais, mas sim, encontrar soluções para cada problema concreto (Barroso, 2006).

Deslocando esta questão da abordagem geral sobre as políticas públicas para o particular, políticas públicas de educação e formação, van Zanten (2004), referenciada por Barroso (2006), defende uma formulação e definição de políticas de educação e formação, onde o Estado dispõe de “quadros globais que permitam integrar, ao mesmo tempo: o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para os seus benefícios e para a sociedade em geral” (p. 12). Neste sentido, a análise das políticas públicas exige a compreensão do quadro geral da identidade, matriz ideológica e orientação política do governo, do partido político e seu programa eleitoral sufragado nas urnas, ou seja, a análise das políticas públicas exige uma compreensão do sistema político do Estado em causa. É o sistema político e a tentativa ou não de harmonizar e homogeneizar os interesses sociais que definem o modo como são formuladas, supervisionadas e controladas as orientações que asseguram a prossecução das políticas públicas, por um lado, por outro, o papel assumido pelo Estado e por outras instituições sociais neste processo. Com efeito, a política pública de educação e formação é traduzida por dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: por um lado, estão as diversas formas como são produzidas, emergem e são aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; por outro, o modo como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam (Barroso, Introdução-A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal., 2006).

Nesta sequência, parte-se do princípio de que a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua pode assumir arranjos diferentes em função do tipo de relacionamento criado entre o Estado e a sociedade civil organizada. Neste sentido, as políticas públicas de educação e formação podem assumir uma orientação que perceciona a educação e formação profissional como estratégia essencial para o desenvolvimento social, no quadro da sua articulação com a educação e formação permanentes e ao longo da vida (educação e formação orientada para o desenvolvimento da dimensão humanista); ou, numa vertente mais economicista, como fator de ajustamento entre a oferta de formação e a procura de emprego, onde a estratégia do mercado económico dita as regras do jogo e estabelece os conteúdos de formação.

Na sua tese de doutoramento, Paula Guimarães propõe um quadro de análise de políticas públicas de educação e formação que, apesar de referir-se ao contexto português e no quadro da educação e formação de adultos, pode ser utilizado, com as devidas adaptações, para estudar a política de educação e formação profissional em Angola. Esta proposta inclui três abordagens (Guimarães, 2011):

- A abordagem das políticas participativas da educação crítica;
- A abordagem das políticas centralizadas de educação para o controlo e para a reprodução social;
- E a abordagem das políticas “mínimas” de educação e formação para a competitividade.

O quadro de análise proposto pela autora inscreve-se, como afirma, num “*continuum*” que justifica a flexibilidade na sua aplicação e articulação. Com efeito, a autora defende que a “análise da realidade educativa e política caracteriza-se pela complexidade, sendo mais suscetível traduzir intensões, hibridismo e cruzamentos do que espelhar um modo único de intervenção do Estado na educação de adultos” (Guimarães, 2011, p. 201). É no quadro desta flexibilidade que se situa a projeção das políticas educativas e formativas, construídas em torno do tipo de relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil.

Na sequência do modelo teórico eleito, far-se-á, em seguida, uma descrição em torno das duas dimensões e sua inserção ao nível das abordagens acima apresentadas: *dimensão política e da dimensão estrutural e orgânica*. Neste sentido, descreve-se, primeiro, a *dimensão política*, discutida com base no quadro de análise apresentado por Guimarães (2011). Com efeito, a análise gira a volta das lógicas subjacentes às políticas públicas de educação e formação das três abordagens acima apresentadas.

Em seguida, discute-se a *dimensão estrutural e orgânica*, tendo como referência de base a proposta apresentada por João Barroso (2006a). O autor defende a existência de três níveis de regulação das políticas públicas de educação, não obstante o trabalho estar inscrito no contexto português e no quadro da regulação educativa, tem a virtualidade de ser atual e extensível à outras realidades. Nesta sequência, serão discutidos três tipos de estruturas que configuram os órgãos que definem e prosseguem as políticas públicas de educação e formação: órgão transnacional, órgão nacional e órgão local. Na verdade, estas estruturas correspondem a recomposição dos Estados modernos, nomeadamente, no quadro da gestão das políticas públicas ao nível territorial no qual o poder político é exercido e no âmbito dos constrangimentos internacionais, que resultam das relações de cooperação que se mantém no plano externo.

Dimensão Política

Como foi referido, a configuração das políticas públicas de educação e formação, no quadro da análise proposto por Guimarães (2011), pode revestir três tipos diferentes de abordagens caracterizadas por uma realidade educativa híbrida e complexa. No primeiro caso, “abordagem das políticas participativas da educação crítica”, a autora defende que, para além de serem construídas em torno de uma ligação mais vincada entre o Estado e a Sociedade civil” emergem em contextos societários de “lutas sociais”, cujo Estado é, em regra, “promotor da cidadania democrática, empenhado na cooperação internacional, garante da justiça social, da igualdade de oportunidades e da coesão social, que aposta em ofertas públicas de educação crítica e reflexiva” (Guimarães, 2011, pp. 222-223). No quadro desta abordagem, de acordo com a autora a *dimensão política* é materializada pelos princípios do *humanismo científico* de Lengrand (1981) e da *educação libertadora* defendida por Paulo Freire (2003). Nesta linha de pensamento, a autora defende, que, a articulação dos princípios acima referidos propicia um entendimento *complexo* da educação, inscrita no quadro da mobilização de modalidades diferenciadas de educação, qual sejam a educação formal, não formal e informal (Guimarães, 2011). É, na verdade, esta diversidade de modalidades, de acordo com a autora, que permite estruturar este modelo de abordagem em dois eixos, nomeadamente, um primeiro inscrito no âmbito da abrangência da educação e da formação e orientação para o desenvolvimento, num sentido plurifacetado. O segundo eixo estruturador desta abordagem diz respeito à igualdade de oportunidades educativas, por isso, está vinculado ao princípio da *educação para todos*.

As finalidades e lógicas subjacentes às políticas públicas de educação e formação, no quadro desta abordagem, devem privilegiar a negociação, a cooperação entre o Estado e a sociedade civil, por meio da criação de espaços de debate, consulta pública, descentralização e desconcentração de poderes, respeito pelas instituições e pela autonomia “individual, coletiva e das organizações”, preservação da liberdade de pensamento, da participação voluntária, etc. (Guimarães, 2011, p. 225).

No quadro da materialização destas lógicas, em regra, a orientação e reflexão metodológica tal como a prática pedagógica giram em torno da “valorização das conceções de educação ao longo da vida de natureza crítica e reflexiva”, inscritas e consagradoras dos princípios e função educativa de “heterogeneidade” e “diversidade do campo de práticas”, que articulem, dentro das políticas públicas de educação e formação, projetos, programas e iniciativas de educação de base (inicial), de alfabetização, de animação sociocultural e socioeducativa, de desenvolvimento local, etc. nas quais a educação *problematizadora* é essencial (Guimarães, 2011, p. 228). Nesta sequência, privilegia-se não

somente a natureza política da educação, dá-se igualmente destaque à sua natureza ética, por meio da valorização, integração em conteúdos de formação dos saberes coletivos da comunidade.

É no plano destas finalidades que se privilegiam as práticas educativas viradas à “*pedagogia da produção social*” ou pedagogia da experimentação, inscrita no sentido da educação e formação em contexto de trabalho e *on the job*, sustentada por estratégias *libertadoras* e que permitem uma aprendizagem cognitiva do real através da *conscientização* (Guimarães, 2011). Com efeito, estas práticas educativas reconhecem e valorizam processos dinâmicos não formais e informais, no âmbito de uma educação que ultrapassa as fronteiras dos processos deliberados, formais e institucionalizados (Bernardes, Políticas e Práticas de Formação em grandes Empresas. A dimensão Educativa do Trabalho, 2013).

Desta forma, as políticas públicas de educação e formação orientadas neste sentido, permitem as pessoas aprenderem de forma empírica, através da experiência de vida e no âmbito de uma *pedagogia das relações sociais*, como a chama Guimarães (2011). Esta pedagogia, de acordo com esta autora, propicia o questionamento da teoria e da prática da educação e formação e permite uma articulação e coexistência paritária de diversas experiências pedagógicas no interior das organizações educativas. Os indivíduos que dele participam são verdadeiros sujeitos da sua experiência: intervêm, avaliam os diferentes processos educativos e formativos no quadro de práticas sociais inclusivas, críticas, problematizadoras e através de conhecimentos que Schon (2000) chamou de *conhecer-na-ação*. O autor usa a designação de *conhecer-na-ação* para referir-se aos tipos de conhecimentos que revelamos nas nossas ações inteligentes, mas que não somos capazes de verbalizar.

O segundo modelo, “abordagem das políticas públicas centralizadas de educação para o controlo e para a reprodução social”, caracteriza-se por uma narrativa discursiva promotora do “estado-nação, da cidadania democrática representativa, da cooperação internacional da justiça social, da igualdade de oportunidades e da coesão social” (Guimarães, 2011, p. 230). Mas, como foi referido, são apenas narrativas discursivas, na sua maioria, inscritas no plano do discurso político e da administração pública para o controlo social, longe da concretização em termos de ações. Por outro lado, as políticas públicas centralizadas de educação e formação para o controlo e para a reprodução social, o seu enquadramento, remete para estados que apostam no contrato social, na adoção de políticas comprometidas e congregadoras dos interesses dos diferentes grupos e estratos sociais, tais como organizações coletivas de trabalhadores, organizações da sociedade civil, organizações internacionais, organizações empresariais, etc., suscitando (Barroso, 2006; Fonseca, 1978; Guimarães, 2011). Na sequência da tentativa de configuração dos diferentes grupos, algumas contradições emergem entre os interesses sociais e os interesses económicos. Para tal, é no plano da harmonização

destes interesses que se localiza e focaliza o projeto político dos Estados que assumem as políticas públicas centralizadas para o controlo e para a reprodução social.

Com efeito, esta abordagem tem a virtualidade de se orientar para a eficácia e eficiência de gestão da *res* pública e privada, no quadro da prossecução da justiça social e da “dinamização de atividades de educação para o aumento da produtividade e da competitividade” (Guimarães, 2011, p. 231).

Relativamente à *dimensão política*, a abordagem das políticas públicas centralizadas de educação e formação para o controlo e para a reprodução social, caracteriza-se por uma ação pública virada à manutenção de um conjunto de ideias de uma determinada conjuntura social, política, cultural e económica, envolvendo a relação entre o Estado, a sociedade civil, as formas materiais de produção e as estruturas ideológicas e jurídico-políticas (Angeli, 2011). No plano da educação e formação, esta conjuntura social, em regra, perspetiva uma “ideologia “desenvolvimentista” que, de forma extremamente otimista, vê no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de sociedades de abundância” (Canário, 2006, p. 197).

De acordo com Guimarães (2011), nesta abordagem destacam-se, igualmente, a manutenção do controlo social do Estado sobre as diferentes classes sociais, da reprodução da ideologia, dos hábitos e costumes e a da cultura social. No mesmo sentido, a política de educação e formação, no quadro da manutenção da hegemonia cultural, é formulada, definida e pensada *para* os jovens e adultos e não *por* eles ou *com* eles, traduzida numa educação promotora da *dominação, alienação* (inscrita no quadro da expressão inglesa *yes you may* no lugar de *yes i can* (ou talvez, numa visão mais coletiva, *yes we can*). Desta forma, de acordo com Guimarães (2011), reconhecem-se dois grupos diferentes de prioridades no âmbito das políticas públicas: a primeira chama a atenção para a educação e formação de base dos cidadãos; a segunda apela para educação dirigida para a formação da mão-de-obra. Com efeito, as duas prioridades de políticas públicas privilegiam a educação e formação formal e não formal¹, enquanto finalidade de educação da população.

¹ No âmbito desta abordagem, são excluídos da educação não formal todos os processos educativos “marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas). marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas). marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas)” (Canário, 2006, p. 197).

No quadro destas finalidades, são objetos das políticas públicas de educação e formação as modalidades que se

relacionam com a educação formal (instrução, educação de segunda oportunidade e de compensação) e a educação não formal (ligada ao trabalho, nomeadamente à adaptação e à reconvenção da mão-de-obra, assim como ao desenvolvimento social e pessoal e à participação social e cívica de caráter socialmente e educativamente conformador) (Guimarães, 2011, p. 232)

Relativamente os órgãos que prosseguem a tarefa de educação e formação, no âmbito da ação pública (centralizada, intervencionista e dirigista) nesta abordagem, em regra, estão organizações da administração pública direta e indireta do Estado ou por este *tuteladas* e/ou *superintendidas*, mas também órgãos da sociedade civil controlados pelo Estado. Devido a esta dimensão política de coordenação, controlo e influência, o Estado notabiliza-se e assume-se como principal regulador e dinamizador de toda a política pública de educação e formação, nomeadamente, relativamente aos espaços, às dinâmicas e aos atores (Afonso, 2006; Barroso, 2006; Guimarães, 2011). Nesta ordem de ideias, Guimarães (2011) vislumbra dois aspetos que precisam ser tidos em conta no que diz respeito às circunstâncias em que emergem e emanam as iniciativas de educação e formação: o primeiro inscreve-se num conjunto de regras *universais* e *coercivas*²; o segundo está ligado a um conjunto de procedimentos que privilegiam a *dimensão normalizadora* da educação, destacando com isso a natureza coletiva e social em detrimento da *dimensão individual*.

Relativamente ao caráter formal e rígido, mais ou menos estanque dos serviços e processos associados à implementação de iniciativas de educação e formação, Canário (2006) chama a atenção no sentido de, no quadro da regulação educativa, a ação pública valorizar e privilegiar apenas aprendizagens formais, uma vez que a maior parte daquilo que os indivíduos sabem não é resultado de aprendizagens escolares sendo esta, na sua forma moderna e universal, uma invenção histórica relativamente recente, pela qual passou uma parte muito inferior da humanidade.

No quadro da materialização destas lógicas, em regra, a orientação e reflexão metodológica bem como a prática pedagógica desta abordagem de políticas de educação e formação “incide sobre concepções de educação que contribuem para a harmonização de valores e para a rigidificação das formas de compreender o mundo. Neste sentido, estas concepções fomentam a construção funcional da democracia” (Guimarães, 2011, p. 233). Nesta sequência, as iniciativas educativas e formativas

² A coercibilidade e a universalidade são características fundamentais da norma jurídica. A primeira, a coercibilidade dinamiza e informa o caráter obrigatório da lei, anunciada na *previsão normativa*. O segundo, a universalidade, tem duplo sentido no quadro normativo. Por um lado, atribui a natureza geral da norma jurídica, por outro, limita a atuação do legislador, do governo e dos tribunais, no âmbito da ação pública, de criar preceitos normativos que dirigidos a prejudicar ou favorecer um determinado grupo de pessoas. Sobre as características da norma jurídica, a discussão de António Santos Justos é elucidativa (Justo, 2018).

são, em regra, realizadas e controladas, pelo Estado. Mesmo quando as iniciativas de educação não são realizadas diretamente por ele, a sua regulação e administração, está à cargo deste. Em resultado, as iniciativas educativas da população orientam-se no âmbito de *conformidade social e da mão-de-obra*, que privilegia a formação em grandes quantidades. Neste sentido, a qualidade é relegada ao segundo plano, a aposta é a preparação massiva de pessoas que sirvam o crescimento económico (Guimarães, 2011). A educação e formação, do ponto de vista da sua inserção no plano das políticas públicas, são definidas como mais um direito social cujo objetivo é a formação do cidadão e a escolarização da sociedade, no quadro de uma acumulação gradual de conhecimentos escolares para o exercício de profissões.

Com efeito, a mesma autora afirma que estes objetivos são preconizados por meio de estratégias metodológicas que privilegiam a *exposição pura* (ou dialogada), a demonstração, a transmissão e repetição (reprodução). Nesta sequência, as atividades educativas conduzidas nos moldes destas estratégias educativas só contribuem para a manutenção e controlo sociais, os agentes que delas participam são reduzidos à condição de espetadores e passivos.

De acordo com Guimarães (2011), as lógicas subjacentes à estas políticas de educação e formação são, em geral, um conjunto de “*défices, faltas, deficiências, de necessidades educativas que*”, (p. 234) são tidos como conhecimentos obrigatórios.

O terceiro modelo, *abordagem das políticas públicas mínimas de educação e formação para a competitividade*, resulta da reflexão sobre as recentes transformações verificadas no campo do capitalismo nas sociedades contemporâneas e hodiernas. Estas mudanças têm duas origens: por um lado, devem-se a uma “*diminuição das receitas fiscais e contribuições sociais*” (Guimarães, 2011, p. 235); por outro lado, resultam da internacionalização de vários setores da vida económica e social (Barroso, 2006a; Guimarães, 2011). No primeiro pressuposto, a diminuição das receitas fiscais e as contribuições sociais tem vindo a obrigar os governos a afetarem cada vez menos orçamentos ao setor social, desacelerando, do ponto de vista da realização de direitos civis e de investimentos em projetos sociais, as políticas públicas. Por sua vez, a internacionalização da economia e da globalização de setores da vida económica e social tem vindo, cada vez mais, a motivar e intensificar a influência de organizações internacionais (nalguns casos, organizações supra e transnacionais) nos assuntos que, até recentemente, integravam um espaço de atuação discricionário do Estado nacional (Guimarães, 2011; Santos, 1985). No plano das políticas públicas de educação e formação, estas organizações assumem-se como estratégicos, com capacidade de influenciar, condicionar, mas também ser

influenciadas e condicionadas³ pelas grandes economias como são os Estados Unidos, a Alemanha, a Inglaterra a França e, mais recentemente a China.

Estes eventos implicaram numa recomposição e reconfiguração das políticas públicas no geral e, no quadro das políticas públicas de educação e formação em particular, fizeram surgir novas formas de regulação educativa. O Estado nacional viu-se obrigado a partilhar com outros órgãos da sociedade civil nacional e internacional, um dos seus espaços de atuação. Nesta sequência, o âmbito de intervenção dos outros atores sociais depende em grande medida de um conjunto de fatores sociais do estado da situação. Estes fatores poderão ditar o modo como as orientações internacionais entram e são acolhidos pelos atores sociais: se são acolhidos como um *pronto-a-vestir*, como uma *contaminação* do sistema (Barroso, 2006), e neste caso interferindo nas especificidades e particularidades dos sistemas educativos e formativos nacionais; ou pelo contrario, se são recebidos no sistema educativo nacional como um reforço da democracia, como estratégia de convergência ao desenvolvimento global e um espaço de “modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado” (Barroso, 2006a, p. 48).

Em termos de lógicas subjacentes às políticas públicas de educação e formação, no âmbito desta abordagem, destacam-se as questões como o “aumento da empregabilidade, da produtividade, da competitividade, da eficácia, da eficiência, da emulação e da modernização económica através da educação” (Guimarães, 2011, p. 237), enquanto prioridades adotadas no quadro dos acordos entre as diferentes organizações internacionais. Nesta sequência, à educação e formação é reservada a responsabilidade e tarefa de formar homens capazes de desenvolver o setor produtivo da economia dos Estados e enquanto instrumento de desenvolvimento e promoção do capital humano e como fator de progressão na carreira profissional (Cabrito, 2004; Cabrito & Chaves, 2011; Correia, 2003; Guimarães, 2011). Desta forma, a educação e formação e o desenvolvimento *biopsicossocial* que dele decorre são, aqui, assumidos como meios (ao serviço do empregador e do mercado) de adaptação do indivíduo às constantes exigências do trabalho, no quadro da articulação entre o trabalho e a educação e no âmbito da ligação entre emprego e competências (Correia, 2003; Meignant, 2003; Guimarães, 2011).

Neste sentido, para responder às exigências impostas pelo aumento da produtividade, da eficácia, da eficiência e da produtividade, por um lado, e com vista ao cumprimento e observância das prescrições normativas que resultam dos acordos coletivos de trabalho, as *pessoas coletivas* (públicas

³ Neste sentido, os países centrais, regra geral, condicionam os países ditos semiperiféricos e periféricos com base na regulação transnacional das políticas públicas de educação e formação (Barroso, 2006). Este assunto será retomado mais a frente.

e privadas) realizam iniciativas de educação e formação de curta duração, em regra, em contexto de trabalho. todavia, a

Possibilidade de se pensar explicitamente a formação como espaço de intervenção dos coletivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais, embora constitua um sistema de incitação à produção de novas linguagens de formação e de novas modalidades de pensar e de praticar a formação *in situ*, nem sempre foi acompanhada pela produção de discursos alternativos neste domínio. O campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas (Correia, 2003, p. 20)

Por outro lado, o surgimento vertiginoso de modalidades de formação de curta duração (na sua maioria precárias) tem vindo a concorrer para uma reconfiguração e recomposição do campo da educação e formação. As políticas de educação e formação vão sendo, aos poucos, assumidas como um *bem de mercado e um bem de consumo* (Cabrito, 2004), a medida que se vai solidificando o *quase-mercado*, no quadro de uma regulação híbrida das políticas públicas pelos Estados (Guimarães, 2011). Este hibridismo traduz-se, por um lado, numa postura passiva e despida de poderes de ação da administração pública do Estado em relação aos seus pares e com as organizações internacionais. Por outro lado, decorrente da primeira, e em relação com ela, o referido hibridismo traduz-se no âmbito da intervenção das organizações internacionais, que atuam como *árbitros* nas relações com os Estados, impondo soluções, regras, “orientações de cariz gerencialista e neoliberal” (Guimarães, 2011, p. 239). Nestes termos, o papel do Estado é assumidamente residual, a regulação das políticas públicas, agora, é partilhada com outras organizações civis. É no contexto desta cooperação e partilha do espaço público de atuação entre o Estado e os seus parceiros sociais que se reconhece uma virtualidade nesta abordagem. Por um lado, uma virtualidade que privilegia “estratégias de atuação congregadoras em detrimento da imposição sumária de políticas *monolíticas*. Por outro lado, ao prosseguir os seus interesses, dá maior relevo aos meios mobilizados para os alcançar em detrimentos dos fins em si mesmos.

Quanto ao indivíduo, emerge como o centro de toda a iniciativa de educação e formação, como ator do seu percurso formativo, inscrito no contexto de lógicas de *modernização social e económica*. Nesta sequência, a educação e formação é pensada *com ele* e muitas vezes *por ele* (Guimarães, 2011). Para tal, têm relevo iniciativas educativas e formativas cujo processo aquisitivo de conhecimentos (aprendizagem experiencial) ocorre fora do âmbito da escola tradicional e formal (Canário, 2006). Na verdade, as iniciativas educativas e formativas dão relevo a *experiência* e o seu caráter dinâmico e impreciso. A primeira característica permite questionar e alterar a experiência com base nas novas vivências, o que dá origem a um processo formativo do indivíduo ao longo de toda vida. Por sua vez, o caráter impreciso possibilita englobar e subsumir dentro da *experiência* todos os

elementos que lhe são inerentes (Malglaive, 1995). Ela consiste num conjunto de situações da vida nas quais o agente mantém relações e interações com o seu meio, através de elementos da natureza ou sociais (Cavaco, 2009).

As iniciativas educativas enquadradas neste âmbito dão ênfase a articulação entre a formação e o trabalho (Correia, 2003), por outro lado, assume-se a educação e formação como condição *sine qua non* na integração, manutenção do emprego, mobilidade (quer seja horizontal ou vertical), adaptação e flexibilidade profissional (Guimarães, 2011), num sentido de *autogestionário do percurso profissional*. Desta forma, as competências acumuladas ao longo do percurso vital que permitem acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico ganham outro significado no âmbito da empregabilidade e do trabalho. Nesta sequência, fomenta-se a diversificação das ofertas formativas, inscritas no quadro mercantilização dos dispositivos de capacitação e atualização profissional.

Relativamente às lógicas subjacentes às políticas educativas e formativas inscrevem-se no âmbito da *instrumentalização, individualização e privatização do mercado de educação e formação*, traduzida na recomposição e reorganização das ocupações e percursos profissionais (Barroso, 2003; Cardoso, 2003; Guimarães, 2011). De acordo com Guimarães (2011), a educação e formação é pensada no âmbito da aprendizagem ao longo da vida e desenvolvida, em regra, por entidades ligadas ao mercado de emprego e do trabalho, atribuindo especial ênfase ao aprendente. Neste contexto, a educação e formação é assumida como pressuposto fundamental e indispensável para o desenvolvimento social e económico.

Dimensão estrutural e orgânica

As políticas públicas de educação e formação constituem-se num espaço privilegiado de interpretação específica do modo como emanam e são aplicados os procedimentos normativos, as regras e princípios que orientam a atuação dos agentes educativos e o modo como os mesmos se apropriam do referido corpo normativo e o transformam. Com efeito, no âmbito da interpretação das regras de controlo educacional é possível reconhecer, de acordo com Barroso (2003), três questões essenciais: o *efeito de contaminação*, que consiste na transposição de soluções, modelos e sistemas educativos de um país para o outro; o *efeito de hibridismo*, que consiste na harmonização, mestiçagem e homogeneização de diferentes discursos, práticas lógicas na definição de políticas públicas de educação e formação e na definição da sua ação, atribuindo-lhe um caráter ambíguo e compósito; o *efeito mosaico*, “que resulta do processo de construção destas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogações das normas vigentes, visando situações, públicos ou clientes específicos”

(Barroso, 2003, p. 25). Existem três níveis de interpretação das políticas públicas de educação e formação, que conformam estruturas e órgãos de regulação: *a regulação transnacional, regulação nacional e microrregulação local* (Barroso, 2006). Neste sentido, esta regulação ocorre no quadro de uma pluralidade de níveis orgânicos, nomeadamente, supranacional, nacional (central, local e autónomo).

Aborda-se, agora, as principais características de cada um dos níveis de regulação (começando pela regulação transnacional, nacional e depois a local), as diferentes estruturas e órgãos, pondo em relevo os seus efeitos.

A regulação transnacional consiste num

conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2006, pp. 44-45).

A regulação *transnacional*, em geral, emana de três fontes (Barroso, 2006):

- i. dos países *centrais*, como reflexo do sistema de dependência económica, de questões de natureza política e geoestratégicas que estão submetidos os países *semiperiféricos* e *periféricos* em relação aos *centrais*, no quadro da ordem mundial;
- ii. das estruturas supranacionais que esvaziam os poderes dos estados nacionais através de um conjunto de regras pouco flexíveis dos sistemas de financiamento de iniciativas educativas e formativas;
- iii. dos programas de cooperação e apoio técnico de organizações internacionais controladas pelos países *centrais*, nomeadamente a UNESCO, Banco Mundial, Unicef, a União Europeia, o FMI e as diferentes Fundações, etc.

Estes organismos, consultores independentes, especialistas e programas, na sua atuação, levam, muitas vezes (senão todas as vezes) dispositivos, diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções *orbitais* do tipo *pronto-a-vestir* que, até certa medida, resultaram em determinadas realidades e os apresentam como sugestão (imposição), ignorando as especificidades de cada Estado Nacional. Nesta sequência, é no contexto destas transposições que se verifica aquilo que Barroso (2003, 2006) chama de “contaminação internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática em diferentes países à escala mundial” (Barroso, 2006, pp. 45-46). Na verdade, esta *contaminação* deve-se ao fato de cada vez mais, ao nível dos governos mundiais, das relações internacionais de cooperação e de *controlo* se incrementarem os fóruns de consulta e decisão política

que, de forma geral, fazem notabilizar cada vez mais as agências e organizações não governamentais lideradas ou controladas pelos *países centrais* (Barroso, 2003).

Por outro lado, parece mister conforme afirmou Walford (referenciado por Barroso, 2003) que os funcionários ligados aos departamentos ministeriais vocacionados para as matérias de educação e formação dos governos preferirem soluções rápidas e “*transportáveis*, em uso num determinado país para aplicarem aos seus próprios sistemas educativos” (Barroso, 2003, p. 25). De acordo com esta perspetiva o recurso sistemático a referências de sistemas educativos internacionais, ou a políticas públicas que vêm de fora tem duas funções principais: é um processo de “externalização” das políticas nacionais dos países que exportam o seu sistema; “tem a função de suprir, a argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais” (Barroso, 2006, p. 46).

Do ponto de vista da sua importância, o recurso às referências internacionais tem a virtualidade de se traduzir num quadro explicativo, exemplificado e de base para aquilo que os outros Estados pretendem aplicar de formas a evitar dificuldades e perda de tempo com erros de quem inicia um projeto sem experiência. É, igualmente, neste quadro que se reconhece a importância das consultorias técnicas em função de critérios de modernização e desburocratização e combate às lacunas na atuação dos órgãos da administração pública em geral e, em particular, dos agentes educativos. Com efeito, estas influências externas incidem, em regra, no processo de tomada de decisão política e no controlo da sua execução, e não já na forma de organização e funcionamento dos sistemas. Nesta sequência, a forma de organização e funcionamento dos sistemas educativos depende, em grande medida, da orientação política da administração pública do Estado: centralizado ou descentralizado, concentrado ou desconcentrado. Na verdade, as estruturas de comando e controlo educacional são definidas através de “diferentes estratégias que podem ocorrer, no todo ou em parte, nos diferentes países europeus: dispersão de poderes pelos vários parceiros sociais; territorialização; autonomia institucional; introdução de lógicas de mercado” (Barroso, 2006, p. 49). As estratégias de manifestação do controlo educacional são extensivas a outras realidades educativas, com as devidas especificidades dos Estados nacionais, das regiões e da sua inserção no quadro geopolítico e geoestratégico.

De um modo geral verifica-se uma tendência dominante para o reforço de novos modos de controlo e responsabilização das escolas, implicando uma retração do envolvimento do Estado central na prestação direta dos serviços de educação e um enfraquecimento do uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos (Afonso, 2003, pp. 49-50).

A *Regulação nacional* consiste no “modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo,

orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Barroso, 2006)

Quanto a fonte de emanção, a *regulação nacional* resulta, em regra, dos sistemas público de educação construído com base no poder e na autoridade Constitucional (ou qualquer carta magna) de cada Estado (Barroso, 2006). Neste sentido, a forma como cada Estado exerce “a coordenação” (administração burocrática ou profissionalismo), o “controle” e a “influência” sobre o sistema educativo poderão definir os contextos e modos de atuação dos diferentes atores sociais. Com efeito, para além dos diferentes níveis de decisão e comando da administração pública dos diferentes Estados, a *regulação nacional*, com base na coordenação administrativa burocrática ou profissional (Clarke & Newman, 1997, cit por Barroso, 2006), resulta da aliança, dos acordos entre a administração pública e as organizações coletivas dos agentes educativos, os grupos de pais e encarregados de educação, a comunidade, etc. “são estas as duas formas de coordenação que permitem que o Estado Providência se organize em torno do “interesse público” (em nome do qual atua a burocracia) e do bem público (ao serviço do qual está o profissionalismo)” (Barroso, 2006, p. 51).

Na mesma sequência, Afonso (2003) fala de dois tipos de estruturas de coordenação da “ação coletiva”: um modo de ação *vertical*, caraterizado pela regulação burocrática enquanto expressão natural da democracia e da igualdade entre os cidadãos; um modo de ação *horizontal e difuso*, caraterizado pela regulação mercantil, resultante do exercício paritário e multilateral de influências e poder de comando no qual, há uma harmonização dos interesses da comunidade por meio de plataformas informais de conciliação, negociação e diálogo.

De acordo com Barroso (2006), a *regulação nacional* emergiu no meio de “tensões” e “ambiguidades” “entre uma racionalidade administrativa” e uma “racionalidade pedagógica”, inscritas no quadro dos objetos primordiais desta regulação: “controle da escola, a orientação sobre as atividades dos alunos e a coordenação do trabalho docente” (p. 51). Desta forma, estas tensões e ambiguidades configuraram dois modos diferentes de regulação: a *regulação estatal de tipo burocrático e administrativo* e a *regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico*. A primeira, *regulação estatal de tipo burocrático e administrativo*, assume a organização escolar como “um serviço do Estado”, uma tarefa e dever fundamental da administração pública, que este deve prosseguir e satisfazer por meio dos seus diversos órgãos e organismos. Neste sentido, no que a sua intervenção diz respeito, a administração do Estado move-se por meio de um conjunto complexo de princípios, normas, regras e procedimentos supervisionados e controlados pelos órgãos centrais ou mediatizados pelo corpo diretivo *imediato* (fiscaliza o cumprimento das normas) no quadro de uma relação de hierarquia administrativa.

A *regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico* encara a escola como “uma organização profissional” no qual, a gestão da organização escolar é feita por órgãos colegiais, as relações de *hierárquicas* são relegadas para o segundo plano, traduzida numa função de liderança pedagógica do diretor.

A *microrregulação local* compreende um “complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos d regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (Barroso, 2006, p. 56). Na verdade, é uma recomposição das políticas públicas de educação e formação por meio do processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, da contraposição entre o que se percebe como ideal num determinado contexto e o real, negociação ou compromisso de diferentes interesses assumidos, lógicas de ação, racionalidades e estratégia em presença (Barroso, 2006). Com efeito, estas estratégias podem assumir figurinos distintos, nomeadamente, numa perspectiva vertical entre e administrados, numa perspectiva horizontal, entre pares que gravitam no mesmo espaço ou estrutura de decisão e regulação. Estão incluídos neste grupo escolas, repartições municipais e os governos provinciais, no caso de Angola.

No que a fonte normativa diz respeito, a *microrregulação local* emana das influências resultantes da desconcentração e descentralização administrativa do Estado e dos seus órgãos autónomos; dos diferentes grupos de interesse, nomeadamente, organizações políticas, sociais, económicas, religiosas, organizações profissionais, grupos étnicos; atores sociais individuais com interferência direta no funcionamento e gestão do sistema educativo como prestadores de serviço ou na condição de consumidor, designadamente, funcionários, professores, pais e encarregados de educação gestores escolares e alunos (Barroso, 2006).

Capítulo II. A educação no Período Colonial

Escrever sobre as políticas públicas de educação e formação de Angola é uma tarefa, deve reconhecer-se, muito árdua, obriga à mobilização de um conjunto alargado de entradas teóricas que não se situam exclusivamente no campo das ciências de educação e dos trabalhos que lhes são tributários, por um lado e, por outro, requer, inelutavelmente, articular os fatos hodiernos e o *devoir* com aspetos de organização político-cultural e educacional anteriores à presença portuguesa (1482-1575) e as orientações políticas e culturais assumidas depois da independência (Nguluve, 2006). Com efeito, entende-se que projetar o futuro sem enraizá-lo ao passado é uma tarefa fútil. Portanto, é no quadro destes inextricáveis fatores que se pensa começar esta pesquisa com o capítulo do contexto histórico e económico de Angola até a independência, em 1975. Neste sentido, começa-se por analisar, de forma muito breve, a historiografia económica do país até a independência, refletindo sobre as diferentes fases e períodos que marcaram a educação e formação em Angola. Dar-se-á relevo, em cada fase e período, às lógicas da ação, aos princípios orientadores, e à estrutura hegemonicamente montada para a materialização das políticas de educação e formação.

2. O contexto histórico e Económico de Angola até 1575

A história dos países africanos e, em particular, a historiografia de Angola é marcada por uma sociologia económica inscrita no contexto da *economia atlântica* e *economia-mundo* europeia (Venâncio, 1996), duas abordagens que, na visão do autor, coincidem e se articulam, particularmente, no século XVII. A economia-mundo traduz-se num fragmento do universo, numa parte do planeta economicamente autónomo, capaz, na maior parte, de ser autossuficiente e ao qual as relações e trocas internas conferem uma certa unidade orgânica, “ implica não só a congregação de diferentes sistemas políticos e culturais em redor do mesmo conjunto de fatores económicos, como também implica uma base económica capitalista” (Venâncio, 1996, pp. 17-18). A *economia-mundo* europeia caracteriza-se por um modo de produção capitalista e por uma “realidade política, a qual está subjacente uma organização económica integrando diferentes níveis de desenvolvimento” caracterizada por uma forma de produção dominante em relação às outras deles dependentes (Venâncio, 1996, p. 19)

Neste sentido, para sustentar a visão económica capitalista adotada, os mercadores europeus desenvolveram uma cruzada através do mundo, uma expansão geográfica inscrita na descoberta de terras, mercados férteis, apropriados para comprar produtos ao menor preço, mercados residuais e insipientes com três objetivos: vender produtos comprados à um preço excessivamente baixo e vendê-lo a preços exorbitantes; prestar serviços à um preço incomparavelmente exorbitante e

contratar mão-de-obra barata e fornecê-la aos países europeus, que podiam pagar por ela a um preço muito alto comparado com o preço da sua aquisição ou contratação. Neste contexto, na tentativa de encontrar o caminho para Índia a frota portuguesa atracou na foz do rio Zaire, em 1482, tendo mantido, aí, o primeiro contato com a população nativa (população do reino do Kongo). Inicialmente, estabeleceram relações comerciais, seguindo-se rapidamente aquilo que se podia chamar de relações diplomáticas: estabeleceu-se o contato entre o rei e os responsáveis da frota, tendo sido apresentados os missionários católicos (Neto, 2005). Em seguida, as trocas comerciais e de amizade intensificaram-se, os navios portugueses passaram a atracar na referida foz com mais frequência trazendo presentes do rei de Portugal para o rei do Kongo e vice-versa. As trocas comerciais incluíam a venda de escravos, bebidas alcoólicas, tecidos, e outros produtos manufaturados. A realeza e outros nobres do reino do Kongo vendia escravos e produtos manufaturados aos mercadores e recebiam em troca bebida alcoólica e tecidos, outros produtos de interesse. Todavia, no seio da população do reino do Kongo começou a emergir alguma rebelião e descontentamento decorrente da cooperação que a realeza mantinha com os portugueses na venda de escravos. Para conter esta tendência através da igreja o rei Nziga Nkuvu converteu-se e foi batizado, passando a chamar-se D. João I. Salientar que este “descontentamento contra D. João I, conduziu a crise permanentes nos reinos africanos, instalando-se o caos que acabou por conduzir ao enfraquecimento e destruição desses reinos” (Neto, 2005, p. 14).

Até a fundação de Luanda em 1576, Portugal era um Estado *semiperiférico*, inscrito no quadro da sua posição no sistema mundial, ou seja, no sistema intraestatal e na divisão internacional do trabalho, tal como eles se configuram e articulam no interior da economia capitalista à escala mundial (Santos, 1985), por outro lado, nesta qualidade de país semiperiférico, “serviria de zona-tampão e de intermediário comercial” (Venâncio, 1996, p. 22). Todavia, a coroa portuguesa detinha o monopólio do comércio externo na Europa, obrigando-se, na qualidade de uma verdadeira empresa mercantil, como *zona-tampão* e *intermediário comercial* entre a Europa Central, que nesta altura encontrava-se em fase de industrialização, e uma periferia consumidora de manufaturas, assumindo, nestes termos, uma política de transporte de mercadoria das colónias à Europa em oposição à política de fixação nas colónias e fontes de riqueza (Venâncio, 1996). Enquanto empresa mercantil, a coroa portuguesa obrigou-se perante terceiros ao cumprimento de certos prazos, nomeadamente, prazos de transmissão da ordem de encomenda, de obtenção de mercadorias, de expedição para o mercado de escoamento e prazos de recebimento do respetivo pagamento. Até aí não havia problema nenhum, porém, a situação começa a se agravar com o aumento dos custos que este processo impunha: a alteração dos prazos contratualizados, causada pelas circunstâncias económicas, particularmente no quadro do valor da encomenda da mercadoria até ao recebimento do respetivo pagamento fez encarecer todo o processo de compra e venda. Com efeito, esta realidade foi originada pela

complexificação da situação política internacional e obrigou os Estados a contraírem dívidas, muitas vezes sem formas e previsão imediatas de as pagar, colocando, ou mesmo, impondo a certos Estados, como o caso Português numa condição de refém aos seus *credores*. É nesta conjuntura económica que, entre os séculos XVII e XVIII, Portugal vê-se na dependência política em relação à Inglaterra, situação esta que veio agudizar-se com a perda por parte de Portugal dos seus principais mercados de escoamento de produtos: França, Inglaterra e Países-Baixos (Venâncio, 1996).

Por outro lado, Portugal continuava a `` depender do comércio atlântico para a aquisição da prata necessária à cunhagem da moeda de menor valor'' (Venâncio, 1996, p. 25). Todavia, o tratado de Utrecht de 1713, que sancionou para Inglaterra o *asiento*⁴, acabou com o monopólio português sobre o comércio internacional e agravou a situação económica difícil que Portugal enfrentava, inscrita no quadro do cumprimento das responsabilidades e obrigações assumidas diante dos seus credores. Neste sentido, Portugal aumentou o seu interesse pelo ouro e diamantes provenientes do Brasil, na medida em que cobriam os custos de importação da prata, dos tecidos e outras manufaturas provenientes, maioritariamente, da Inglaterra (Venâncio, 1996). A partir deste momento, a situação em Portugal obrigou os estratos sociais menos privilegiados e, bem assim, a baixa nobreza e o baixo clero a se dirigirem para as colónias e aí, representarem os interesses económicos e políticos da elite do seu país de origem.

A Província de Angola, neste período, era uma sociedade simultaneamente espetadora e agente de uma economia *híbrida*, enraizada na articulação dos princípios de mercado atlântico, inscrito no âmbito da acumulação primitiva de capitais, e na produção tradicional africana (Venâncio, 1996). A estrutura populacional em Angola obedecia a critérios políticos que eram ditados de Lisboa, e eram parte da conceção mercantilista de Lisboa, que agrupava a população em brancos, mestiços e negros. A maioria dos africanos era escrava. Com base na conjuntura social, o investimento para o setor social era praticamente inexistente. Até o final do século XIX, a colônia de Angola era designada por 'Reino de Angola e suas Conquistas', formada por três espaços urbanos, nomeadamente, Luanda, Benguela e Massangano, tendo sido instaladas, nestes espaços urbanos, as únicas Câmaras municipais até em 1856 (Oliveira, 2015). Em 1765, o orçamento militar era de 64 457859 réis contra 20 517 234 réis respeitantes ao orçamento civil (Venâncio, 1996, p. 32). Esta situação explica o reduzido

⁴ O *asiento*, segundo Carreira (1969, cit. por Ventura, 1996, p.25), é um tipo de arrendamento surgido no período dos Filipes, altura em que a exploração do comércio atlântico começou a ser feito por terceiros. O *asiento* seria um arrendamento da cobrança dos rendimentos reais ou conjuntamente com essa cobrança era também arrendado o monopólio do comércio geral de escravos mediante o pagamento ao rei em parcelas, ou não, de uma quantia certa. Com efeito, muitas vezes era reconhecido ao contratador poderes para conceder determinadas licenças para o resgate de escravos.

investimento em infraestruturas de ensino, formação, saúde, etc. que se verifica neste período e que de alguma forma se manterá até à independência.

2.1. A Educação Angola durante o período colonial (1575-1975)

Neste ponto abordam-se as políticas de educação e formação no período que compreende a presença portuguesa e o colonialismo em Angola, com ênfase nas iniciativas educativas inscritas no quadro das atividades emancipadoras desenvolvidas pela missão protestante e a educação clandestina promovida pelos movimentos de libertação depois da IIIª e Vª Conferências Pan-Africanas, realizadas em 1923 em Lisboa e em 1946 em Manchester, respetivamente. Nesta última conferência foi apresentada a “Declaração aos Povos Colonizados” escrita por Kwame Nkrumah (Mazrui & Wondji, 2010). Neste contexto, discute-se o papel decisivo da Igreja Protestante no processo de educação e formação dos cidadãos nativos, que passava por uma estratégia de oferta de bolsas de estudos para o estrangeiro. Neste sentido, a reflexão inscreve-se no quadro dos princípios, da filosofia, das finalidades e da estrutura organizacional responsável pela materialização da educação e formação. A eleição deste período (1575-1975) justifica-se por duas razões: i. entende-se que de 1482 a 1575 os mercadores portugueses não desenvolveram atividades educativas dignas de realce, pois o que havia eram instituições do reino vocacionadas para o efeito. É de salientar que o Reino do Kongo, antes da chegada da frota portuguesa e nos primeiros anos da sua presença (até 1575), tinha uma sólida administração, com tribunais e outros serviços sociais a funcionar em pleno; ii. por outro lado, entende-se ser particularmente interessante e importante, para efeitos de análise e compreensão, separar a educação e formação promovida pelas autoridades portuguesas em Angola durante a sua presença com a orientação assumida pelas autoridades angolanas depois da independência e os seus contornos no atual cenário da política pública de educação e formação.

A evolução da educação em Angola, durante a presença portuguesa, tem sido caracterizada por seis (6) fases que vão, da educação desenvolvida pelos jesuítas às iniciativas educativas clandestinas promovidas pelos movimentos de libertação de Angola, designadamente, FNLA, MPLA e a UNITA (Neto M. B., 2005). Este período é particularmente interessante porque a educação assumiu princípios, filosofias, finalidades e recorreu a estruturas de materialização diferenciadas em cada fase.

Primeira fase (1575-1759): A educação Jesuíta

Durante este primeiro período, o objetivo dos navegantes portugueses era de penetração - ocupação, dominação e exploração económica. Com efeito, o alcance desses objetivos passava, numa primeira fase, por desconstruir a cultura nativa por meio da doutrina cristã que começava a ser

ensinada na catequese, num sentido de missão civilizadora. Esta missão foi confiada, inicialmente, aos “Religiosos da Companhia de Jesus”, através de uma *provisão régia* do Príncipe D. Pedro, em nome do rei D. Afonso VI, depois aos capuchinhos italianos e posteriormente a outras missões católicas (Neto M. B., 2005). O princípio fundamental da doutrina católica em África, enquanto parceiro do Estado português autorizado para levar avante a tarefa de civilizar os nativos, era o de converter os nativos à fé cristã e não de educá-los e formá-los no sentido restrito das palavras.

No quadro do projeto de conversão cristã da população nativa desenvolvido pelos jesuítas pode-se reconhecer, segundo Neto (2005), dois momentos importantes, designadamente, um primeiro momento marcado por uma crise que Portugal sofria resultante da cobiça pela Holanda e outros países europeus dos territórios africanos. O segundo momento ficou marcado pelo fracasso da missão de doutrinação levada a cabo pelos jesuítas. Duas razões estiveram na base deste fracasso. Por um lado, a evangelização no interior de Angola era uma tarefa muito difícil e que exigia muito sacrifício, diferente das zonas litorâneas cujas condições eram muito melhores; por outro lado, muitos missionários ficaram seduzidos pelas trocas comerciais de escravos tendo abandonado (ou diminuído) a evangelização ao perceberem “a oportunidade de realizar a educação, com fins lucrativos, pois eram os únicos educadores da época e contavam com o apoio real, fundaram escolas que incluíam os filhos dos colonos” (Neto T. d., 2010, p. 134). Com efeito, as referidas escolas, que ganharam corpo com a construção, em 1659, do colégio de Luanda, tinham uma estrutura curricular baseada no *tomismo* e designava-se de *Ratio Studiorum* e era de carácter universalista e elitista, depois substituído pelo plano geral de estudos em 1576. O *tomismo* consistia numa sistematização curricular que estabelece um conjunto de regras que consistem numa combinação da filosofia aristotélica e a tradição cristã, levada a cabo pelo filósofo e teólogo medieval S. Tomás de Aquino (Neto T. d., 2010). Neste contexto, o *Ratio Studiorum*, enquanto plano de estudos, compreendia três objetivos: i. uniformizar a ação das escolas que estavam sob tutela dos jesuítas; ii. atender à diversidade de interesses e de capacidades; iii. e atender ao ensino dos filhos dos portugueses e o ensino da doutrina cristã.

Todavia, segundo Neto (2010), a primeira escola fundada pelos jesuítas data de 1491 e obedecia ao plano de estudos português. Seguiram-se as *escolas-capelas*, onde era ensinada a evangelização.

O sistema de ensino jesuíta, inicialmente, era baseado em três níveis de ensino, nomeadamente, leitura e escrita, onde se ensinavam a doutrina cristã, os cursos de letras, filosofia e ciências, com opção para canto e música instrumental, e gramática para aqueles que quisessem continuar os estudos na universidade em teologia e ciências sagradas. Depois de reestruturado, o *Ratio Studiorum*, começava com o “curso de humanidades e prosseguia com os cursos de filosofia,

teologia e seguido de viagem de estudos para Europa ” (Neto T. d., 2010, p. 137). No quadro da estrutura orgânica, segundo Ferreira (2001, cit. por Neto , 2010, p. 138), o sistema de educação Jesuíta era composto por um responsável provincial, um reitor (que era, em geral, diretor do colégio), um inspetor de estudos (assessor do diretor e supervisor do colégio), os professores, os *decuriões* (alunos com melhores notas, monitores) e os *censores* (alunos controladores da ordem e da disciplina).

A partir de 1600, o sistema educativo jesuíta começa a dar uma pequena viragem. Neste mesmo ano dá-se a abertura daquela que podia designar-se a primeira escola primária vocacionada, especialmente, para preparação de alunos para o colégio religioso (Neto, 2010; Neto, 2005; Samuels, 2011). Grosso modo, os princípios que norteavam a atividade educativa, neste período, inscrevem-se numa perspetiva de sujeição e dominação, fortemente enraizados na doutrina cristã que tem como lógica subjacente a fé e o dogma. Estes princípios eram materializados por meio de um aparelho ideológico e teológico sustentado pela coroa portuguesa que, em última análise, patrocinava e ditava a filosofia de atuação. Não se reconhece, desde já, uma estrutura orgânica vocacionada a leitura e escrita que seja digna de realce, uma vez que em termos gerais a finalidade do Estado português era o ensino da fé e a conversão religiosa e não a leitura e escrita (Neto M. B., 2005).

Segunda fase (1759 - 1792): A educação Pombalina

Esta fase foi marcada pelas reformas introduzidas por Marquês Pombal no contexto da sociedade portuguesa, e que refletiram na educação em Angola. Influenciado pelo iluminismo, Marquês de Pombal tinha ideias progressistas e contrárias ao *status quo*. Com efeito, defendia uma clara separação entre o Estado e a Igreja, principalmente, no quadro da educação, onde a ênfase foi dada à responsabilidade do Estado sobre o sistema educativo, tarefa, até então, confiada aos jesuítas, ordem religiosa que nesta altura gozava de grande poderio económico o qual era apontado como “ um empecilho na conservação da unidade cristã ” e da sociedade civil porque a sua filosofia estava inscrita no quadro da educação de cidadãos voltados ao serviço da ordem religiosa e não defensores dos interesses do país (Neto T. d., 2010, p. 141). Nesta perspetiva, Pombal reestruturou os objetivos de educação em Portugal e considerando que a educação em Angola, durante aquele período, esteve sempre associada ao sistema português estes objetivos foram aí implementados a partir de 1764 por D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho. Com este governador, a educação e formação começam a ser pensadas no âmbito da sua relação com o trabalho. A orientação adotada estava inscrita no quadro de um ensino público e prático (Neto, 2005, 2010).

Com a reestruturação do sistema educativo, os princípios norteadores e a filosofia subjacente a educação e formação dos portugueses que viviam em Angola, isso por um lado, e dos nativos africanos, por outro lado, foi repensada. A lógica deixa de ser o servilismo ao cristianismo e passa a

assentar no compromisso com o país, os conteúdos deixam de ser eminentemente literários, memorísticos e fundados nos preceitos católicos e passam a ter um âmbito mais experimental, prático e utilitário, articulando a teoria e a prática, dando lugar aos cursos ligados às ciências da natureza, nomeadamente, engenharias, geografia, etc. Em 1764 cria-se uma escola de formação profissional (Neto T. d., 2010). Todavia, segundo Neto (2010), a educação dos nativos ficou limitada ao treinamento para o exercício de funções e profissões de pedreiro, ferreiro, sapateiro, alfaiate, etc., tidos como atividades menores. Inscritas no quadro do subsistema de “ensino elementar profissional de artes e ofícios”, as profissões de pedreiro, ferreiro, sapateiro, alfaiate, etc., como foi dito, eram desenvolvidas em sete (7) escolas oficiais, designadamente, Escola Feminina de Rita Norton de Melo, em Luanda, Escola de Casa dos Pobres (para o pessoal do sexo masculino), também em Luanda, escola Feminina de Felipa de Lencastre, que funcionava em Benguela, Escola Elementar Profissional Masculina de Artes e Ofícios, que também funcionava em Benguela, a Escola Elementar Profissional de Artes e Ofícios, que funcionava em Gabela, numa parte da região que hoje compreende a província de Cuanza Sul, a Escola Elementar Profissional de Artes e Ofício de Vila Luso, atual cidade de Luana- Província do Moxico, e a Escola Elementar Profissional de Artes e Ofícios de Vila Pereira de Eça- atual Província do Cunene (Angola R. T., 1954). Estas escolas atendiam boa parte dos mais de 472.536 habitantes negros que viviam em Angola em 1777, contra 1581 habitantes brancos.

Os números relativos à população preta devem entender-se como referidos aos indígenas mais ou menos sujeito ao nosso domínio, pagando tributos ou servindo na condição de escravos. O total de 468493 pretos afasta-se inteiramente da realidade. A ocupação da Colónia não consentia melhor conhecimento do país, e grande número da população não era ainda sujeito à nossa soberania (Geral C. d., 1941, p. 5)

Terceira fase (1792 - 1845) A educação Joanina

Esta fase foi marcada por um conjunto de eventos políticos que fizeram abrandar a evolução que se perspectivava na fase anterior. Principalmente, no quadro das reformas sociais (particularmente em termos de políticas educativas) iniciadas por Pombal, segundo, no âmbito da política externa, Portugal consolidava a sua presença em Angola, muito pelo aumentar do interesse de outros países europeus pelas terras de Angola, o que obrigou Portugal a abrir os Portos de Luanda e de Benguela aos comerciantes externos. Em terceiro, no âmbito interno, Portugal foi invadido pelas tropas francesas em 1808, obrigando a família real e a corte a refugiar-se no Brasil com o apoio das tropas inglesas, agudizando-se a crise política e económica interna, por um lado, por outro lado, Portugal viu-se obrigado a reorganizar-se e transferir para a cidade de Rio de Janeiro a sua administração central, onde, a partir desta altura, imanavam as orientações administrativas que regulam as outras províncias ultramarinas(Neto, 2005).

A materialização de uma política e modelo de educação formal em Angola não se fez sem constrangimentos, como se tem vindo demonstrar, sendo caracterizada por pequenos avanços e grandes retrocessos inscritos, sobretudo, nos acontecimentos históricos ocorridos em Portugal. Com efeito, para compreender as políticas de educação e formação em Angola é necessário levar em consideração e ter como base de análise alguns acontecimentos históricos ocorridos em Portugal (Oliveira, 2015). Neste sentido, segundo Neto M. B. (2005), neste período e com vista a dar respostas ao contexto económico do território, “foram criados cursos para um preparo mais diversificado de pessoal” (p. 32). Com a abertura do Porto de Benguela e o confronto político entre os grupos emergentes em Portugal durante a ausência da coroa, o desenvolvimento do comércio e a pressão para a abolição da comercialização de escravos, a metrópole começa a sentir-se pressionada a adotar algumas medidas sociais justificativas da sua presença em Angola. Neste sentido, inscrita na política de alargamento de infraestruturas de ensino e formação, foi criada em 1800 a primeira escola primária em Benguela (Neto T. d., 2010).

Com efeito, considerando a ideologia escolástica hegemonicamente implementada pelos jesuítas e pela corte real nas colónias, que exigia um grau elevado de instrução e cultura para chegar às classes sociais privilegiadas, no sentido de balizar o espaço da elite, começa-se a “promover o ensino secundário e superior, em detrimento de planos para a instrução primária, conduta que servia a uma burguesia possessiva e interessada em ascender na hierarquia social por intermédio da instrução e da cultura” (Neto, 2010, p. 146). É neste contexto que mais uma vez se relega a educação popular para segundo plano e se privilegia a educação elitista.

Quarta fase (1845 - 1926): A educação Falcão e Rebelo da Silva

Esta fase é particularmente importante para a educação em Angola. É marcada pelo aumento da importância de Angola no contexto internacional e pelo movimento mundial de abolição da escravatura e proteção da mão-de-obra liderado pela Inglaterra. Na sequência deste movimento, é de realçar o protesto do governo britânico contra Portugal no dia 13 de Agosto de 1887 contra a expansão da influência portuguesa na África Austral (Neto M. B., 2005).

A publicação dos Decretos de Joaquim José Falcão de 14 de Agosto de 1845, primeiro instrumento legal que regulava a organização do ensino primário público nas colónias, atribuiu ao Estado português o encargo da educação pública, determinou a primeira organização do ensino primário e estabelecia a sua supervisão por um conselho inspetor. O Decreto do Governador Rebelo da Silva de 30 de Novembro de 1869, estabelece o quadro normativo que veio alargar a rede escolar e os níveis de ensino, até então composto por dois níveis: um nível inicial semelhante ao ensino primário em Portugal e um nível primário superior que era o último nível de educação em Angola,

alteraram, de alguma forma, o quadro do sistema educativo e formativo (Samuels, 2011). Este último Decreto determinou que o sistema de ensino nas colónias compreendesse o ensino elementar, secundário e superior, competindo a sua fiscalização e superintendência aos Conselhos Inspetores, às Juntas de inspeção local e aos seus delegados. O Decreto do Governador Rebelo da Silva reorganizou os níveis de ensino, descritivamente, em ensino primário, secundário e superior, marcando desta forma a ação legislativa do movimento liberalista (Neto T. d., 2010). As medidas impostas pelo Governador, no quadro do alargamento da rede escolar e dos níveis de ensino, elevaram as principais escolas das colónias, nomeadamente, Luanda, Huila, e Namibe, ao nível de escolas secundárias, por um lado, e, por outro lado, reestruturaram o ensino primário em dois graus, cada um com duas séries. Ainda no quadro das ações legislativas do movimento liberal, a 22 de Junho de 1870 foi criado, por Decreto, o Ministério da Instrução Pública, mas não durou muito tempo com este formato e designação. Neste mesmo ano foi extinto e só voltou a ser criado e reestruturado em 1892, porém, o Decreto Rodrigo Fonseca que tornava obrigatório e central o ensino primário e exortava para a importância da formação profissional de quadros para a indústria continuava a ter uma importância singular, considerando que até aquele momento (1892) só se “estudava para desembargador, frade ou escrivão das dízimas” (Neto, 2010, p. 146).

Em 1866 é assinada uma *concordata* entre o Vaticano e o governo português, nos termos da qual era dada preferência à Igreja Católica na ação missionária no território das colónias e, assim, o ensino volta a ter uma grande influência destas missões. Segundo Neto T. d. (2010), “no ano de 1870 já se contava uma escola por 40 km², e 6 escolas por cada 10.000 habitantes de Angola. Havia ainda 1500 escolas particulares” (p. 149). Todavia, não obstante a preferência e o privilégio atribuído a Igreja Católica, no âmbito das missões, a Igreja protestante começa (com presença desde 1640 quando os holandeses ocuparam Luanda) em 1878 a participar na educação dos nativos. Com a abertura dada à missão protestante em 1878 a atividade educativa da Igreja protestante da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos e do Canadá toma corpo e intensidade, por um lado, com o ensino *dominical*, inicialmente virado à educação religiosa e, depois ganha interesse pela “educação infantil, primária, secundária, normal, bíblica, técnico rudimental e profissional. A educação infantil, embora praticada em pequena escala, foi bem acolhida pelos nativos” (Neto, 2010, pp. 150-151). Por outro lado, a igreja protestante notabilizou-se pelo fato de, no quadro da sua orientação educativa e religiosa, valorizar os padrões culturais das colónias e *conteúdos libertadores*, baseados na liberdade de consciência enquanto lógica subjacente a toda a atividade educativa e religiosa dos missionários protestantes nas colónias e no princípio de que a alfabetização era o meio mais adequado para a aprendizagem da doutrina protestante, “alcançada na leitura da bíblia, de livros e revistas religiosas e nos hinos evangélicos” (Neto, 2010, p. 152). Em 1879, foram fundadas as missões de Cabinda, Santo

António do Zaire e do Ambriz pelo Pastor Stober e, depois a missão de Quibocolo, que atendia as regiões a norte, entre Maquela do Zombo, Damba e Bembe antes de serem fundadas em 1925 as missões de Negaje, Kikaia e Sanza Pombo. Estas missões eram financiadas pelas Igrejas Batistas de Inglaterra, Escócia e País de Gales. É de reconhecer a importância singular que estas missões tiveram no quadro da educação e formação dos nativos, particularmente nesta primeira fase, na região norte do país.

Em 1885, liderada pelo Bispo americano William Taylor, chegou a Angola a missão protestante da Igreja Metodista. Este Bispo estava acompanhado de algumas famílias com crianças e um linguista e filósofo, Héli Chatelain, “convidado por Taylor para contribuir no campo da educação, deixando vários escritos na língua kimbundo, como gramática e tratado sobre a língua” (Neto, 2010, p. 152). Nas missões metodistas, especialmente na de Quéssua, na atual província de Malanje, as aulas eram dadas em português, mas também se ensinavam outras línguas, tais como, o francês, o inglês e o alemão. A missão do Quéssua tinha escolas do ensino primário, primeiro ciclo liceal, escola bíblica, oficinas e hospitais. Nas outras cidades, as escolas das missões protestantes respondiam às necessidades educativas da população nativa discriminada pelo sistema católico hegemonicamente montado para atender a elite colonial, por um lado, e nas zonas rurais, sem controlo e interesse da igreja católica, por outro lado (Neto, 2010). Do ponto de vista da orientação do sistema educativo, é digno de realce o seu papel na facilitação do acesso à educação a grupos que dela estavam tradicionalmente excluídos: i. as escolas das missões protestantes criaram um programa de educação feminina para as mulheres do meio rural, inscrita no âmbito da educação familiar, social e profissional, ii. em geral, as missões protestantes forneciam uma educação para promoção social, inscrita no quadro da formação profissional e educação religiosa (Neto, 2010).

Como se viu, a ação legislativa do movimento liberal, aliada às orientações do sistema educativo protestante e ao regime católico implementado pelos missionários provenientes da França e da Holanda em 1866 contribui para o questionamento da política e das práticas educativas em Angola.

É claro que o generoso propósito da reforma decreta, não passou, na sua maior parte, da boa vontade, pois faleciam na época recursos financeiros e até candidatos ao ensino secundário e superior. Todavia, já em 1900, se registava uma frequência escolar de 1165 alunos só na parte norte de Angola e, nela, se recensearam 4790 naturais que sabiam ler e escreve (Angola, 1954, p. 2)

No quadro das reformas e alargamento do sistema de ensino, em 1906, reorganizou-se o ensino profissional, pelo decreto de 18 de Janeiro, e o primário, por meio do Decreto de 9 de Maio. Neste sentido foi criada a Escola Profissional D. Carlos I, ao abrigo do Decreto de 25 de Janeiro, com filiais em Benguela e Moçâmedes (Angola, 1954).

Um ano depois, em 1907, foi transferido de Huila para Luanda o Seminário da Diocese, que passou a funcionar como *Seminário-Liceu* nas modalidades de internato e externato, tendo, nesta sequência, servido de base para a posterior criação de outros estabelecimentos de ensino secundário, até a promulgação da Portaria nº 51, de 22 de Fevereiro de 1919, que criou o Liceu Central de Angola. Em 1911, Jaime de Morais publica outro Decreto, instrumento jurídico que veio reorganizar o sistema de educação, do ensino primário ao ensino universidade, inserindo o `` ensino especial de comércio, da agricultura, da pecuária, o ensino técnico (normal primário para os nativos) e finalmente o ensino primário ´´ (Neto, 2010, p. 155). Um ano depois do decreto de Jaime de Morais entra em vigor a Portaria nº 1107/1912, de 03 de Outubro. Esta Portaria regulava o ensino profissional elementar, inscrito no quadro das artes e ofícios e virado para a educação e formação das mulheres rurais, no âmbito da educação familiar, profissional e social. Neste sentido, foram criadas escolas e casas de trabalho ou oficinas para aprendizagem e prática profissional. Porém, as escolas para o ensino elementar profissional para os rapazes só dois anos depois, em 1914, foram criadas (a primeira escola de Luanda funcionava anexa à Casa Pia, nas missões católicas e em Benguela, na Luso e Pereira de Eça), com cursos profissionais de carpintaria, alfaiataria, sapataria e pintura de automóveis (Neto, 2010).

Já no final desta fase, o General Norton de Matos criou a Repartição Superior de Instrução Pública, através do Decreto nº 228, de 2º de Dezembro de 1922 e autorizou a criação do Liceu que, por Diploma Legislativo nº 5, de 30 de Janeiro de 1924, passou a designar-se de Liceu Central de Salvador Correia (Angola, 1954).

Com efeito, a partir de 1922 aumentou, consideravelmente, o número de estabelecimentos de ensino primário, o corpo docente e a frequência aos ensinos primário e secundário.

Quinta fase (1926 - 1961): A educação Salazarista

Durante este período Portugal enfrentava alguns problemas internos, particularmente relacionados com a reestruturação financeira do país, mas o grande busílis, no quadro dos problemas enfrentados estava inscrito no âmbito das relações externas. Quatro conjunto de problemas precisavam ser solucionados: i. problemas relacionados com a guerra de Espanha (1936-1939); ii. problemas ligados às consequências da segunda guerra mundial (1938-1945); iii. problemas decorrentes da expansão dos regimes democráticos pluralistas e do desenvolvimento do socialismo no Leste da Europa, depois da grande guerra e; iv. problemas relativos ao ultramar português, particularmente relacionados com o início da luta armada em Angola e Moçambique (1945-1961) (Neto, 2005). No quadro das políticas ultramarinas, Portugal precisava fazer a manutenção dos seus territórios e imprimir aí o desenvolvimento económico e social necessários. Com efeito, com a

emergência do Estado, inscrito na Constituição de 1933, Salazar, enquanto primeiro ministro fez publicar “Acto Colonial” por meio do Decreto nº 18.570/30, de 8 de Julho, instrumento jurídico e administrativo que definia as políticas a observar nas províncias ultramarinas e categorizava os nativos por meio de estatutos, nomeadamente, por um lado, o estatuto de indígena e, por outro lado, o estatuto de assimilados. Porém, estes estatutos conhecem maior relevância com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 39.666/54, que definia o indígena. Salientar que até 1933 funcionavam em Angola vinte escolas (20) rurais e em 1934 contava-se com sessenta e nove(69) escolas primárias, três (3) inspetores do ensino primário, cento e nove (109) professores e professores diplomados, cinco (5) professores ajudantes e três (3) professores do infantário (Dias, 1934)

Em 1 de Janeiro de 1953 havia um total de 225 estabelecimentos de ensino oficiais e particulares a funcionamento em Angola (vide quadro nº 1)

Quadro 1. Estabelecimentos de Ensino em funcionamento em 1 de Janeiro de 1953

Liceus	Natureza Jurídica (Pub/Privado)	Nº.	Total
	Públicas (Oficiais)	2	22
	Privadas (particulares)	20	
Ensino Técnico Profissional	Públicas (oficiais)	5	12
	Privadas (particulares)	7	
Ensino Primário	Públicas (oficiais)	135	184
	Privadas (Particulares)	49	
Ensino Elementar Profissional de Artes e Ofícios	Públicas (oficiais)	7	7
	Privadas (particulares)	0	
Total Geral			225

Fonte: Instituto Português de Estatística (1954)

Quadro 2. Movimento Geral do Ensino Primário

Anos letivos (1929-1953)	Estabelecimentos			Pessoal Docente			Frequência			Aproveitamento		
	Total	Oficiais	Particulares	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular Doméstico	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular Doméstico
1929-1930	X	64	X	X	111	x	X	3653	X	X	x	X
1930-1931	X	64	X	X	111	x	X	3714	X	X	1622	X
1931-1932	X	62	X	X	114	x	X	3833	X	X	1849	X
1932-1933	X	66	X	X	114	x	X	4251	X	X	2043	X
1933-1934	X	66	X	X	113	x	X	4936	X	X	2319	X
1934-1935	X	66	X	X	113	x	X	4966	X	X	2311	X
1935-1936	X	66	X	X	113	x	X	4868	X	X	2429	X
1936-1937	X	66	X	X	119	x	X	4956	X	X	2427	X
1937-1938	X	70	X	X	122	x	X	5285	X	X	2678	X
1938-1939	90	78	12	155	134	21	X	5537	X	X	2203	X
1939-1940	127	90	37	209	157	52	X	6074	X	X	2877	X
1940-1941	120	88	32	199	160	39	X	6254	X	X	3010	X
1941-1942	131	96	35	222	171	51	X	5655	X	X	3161	X
1942-1943	X	100	X	X	162	X	X	6053	X	X	3383	X
1943-1944	X	102	X	X	X	X	X	X	X	X	x	X
1944-1945	134	102	32	235	179	56	7507	6369	1138	4264	3512	752
1945-1946	129	98	31	228	174	54	7137	5955	1182	4450	3515	935
1946-1947	X	107	X	X	198	X	X	6547	X	X	3514	X

1947-1948	141	102	39	X	195	X	X	6352	X	X	4076	X
1948-1949	142	104	38	317	212	105	9007	7275	1732	5619	4274	1345
1949-1950	157	115	42	340	230	110	10457	7403	3054	6200	4515	1685
1950-1951	167	121	46	364	228	136	12685	7569	5116	5116	4904	2927
1951-1952	207	122	85	408	230	178	13586	8086	5500	8923	5473	3450
1952-1953	233	128	105	477	254	223	14898	8801	6097	9805	5812	3993
1953-1954	245	133	112	526	268	258	16118	9861	6257	10794	a)	a)
1954-1955	288	144	144	620	304	316	18696	11132	7564	15547	a)	a)
1955-1956	329	152	177	622	255	367	19616	11292	8324	12589	a)	a)
1956-1957	380	163	217	792	357	435	21543	12350	9193	12910	7360	5556
1957-1958	420	175	215	850	360	490	25632	14466	11166	15546	8782	6764
1958-1959	582	211	371	1143	467	676	29997	16771	13226	18354	10584	7770
1959-1960	613	244	369	1390	559	831	35067	19338	15729	24840	12845	10917
1960-1961	717	284	433	1272	690	582	37627	21951	15676	22126	13363	8763

Fonte: Instituto Português de Estatística (1962)

Estas são as primeiras informações estatísticas da Repartição Técnica de Estatística Geral que se tem conhecimento publicadas em Angola, aos 29 de Julho de 1954, respeitantes aos anos letivos de 1929-1953, apesar das ações educativas das autoridades portuguesas em Angola e Congo situarem-se na última década do século XV, com a chegada da primeira missão “civilizadora” chefiada por Gonçalo de Sousa, saída de Lisboa em 17 de Dezembro de 1490 (Angola, 1954). Esta missão, para além de outras figuras do âmbito diplomático, incluía “mestres de artes e ofícios e letrados para ensinarem a ler e escrever” (Angola, 1954, p. 1). A missão de Gonçalo de Sousa foi seguida de outras, nomeadamente, a missão dirigida por Simão da Silva e Álvaro Lopes, em 1509, a missão de Rui de Aguiar, em 1516 e a missão de Manuel Pacheco e Baltazar de Castro, em 1520 (Angola, 1954).

Numa primeira fase o ensino da leitura e da escrita destinava-se, exclusivamente, aos responsáveis da corte real, mas, os mestres de artes e ofícios formaram um número considerável de carpinteiros, pintores, pedreiros e tecelões.

Até a primeira metade do século XIX, a educação pública pertenceu exclusivamente a acção *missionária*. *Numeroso Clero aqui se formou nos seus seminários*, e, em largos períodos, ele constituiu a maioria do clero secular do bispado de Angola e Congo (Angola, 1954, p. 2).

Antes deste período, é informação quase generalizada que não havia publicações de dados estatísticos de Angola. As primeiras informações que se tem conhecimento eram muito residuais e não correspondiam a todo o território de Angola, mesmo considerando somente as zonas litorâneas com presença portuguesa.

Relativamente aos estabelecimentos de ensino primário, no ano letivo de 1929/1930, contavam-se sessenta e quatro (64) escolas do ensino primário oficiais em todo o território. Este número evoluiu para noventa (90) escolas oficiais e trinta e sete (37) particulares, perfazendo um total de cento e vinte e sete (127) estabelecimentos escolares em todo o país. Salienta-se que, só no ano letivo de 1938/1939 foi apresentado, pela primeira vez, o número de escolas primárias não oficiais a funcionar em Angola, e, contavam-se doze (12) escolas particulares. Como se pode verificar na tabela nº 1, havia uma flutuação dos dados, este aspeto devia-se às dificuldades de acesso e as condições de trabalho difíceis em determinadas zonas do território e que justificavam o encerramento de estabelecimentos escolares. Em determinadas localidades havia somente um professor de posto, este assumia todas as tarefas letivas. Com efeito quando se encontrava impedido do exercício das suas atividades, por doença ou por questões de ordem política e ideológica o estabelecimento escolar encerrava todas as suas atividades. Por outro lado, a descontinuidade de dados e informação estatística devia-se também a falta de contato entre as autoridades centrais e os professores de posto.

Na verdade, muitas vezes perdia-se a ligação com alguns professores colocados em zonas de acesso difícil.

No ano letivo de 1939/40, o total de estabelecimentos escolares ao nível do ensino primário, que tem vindo a ser abordado, subiu para cento e cinquenta e sete (157), dos quais, cento e quinze eram oficiais (115) contra quarenta e dois (42) escolas do ensino particular. Como se pode verificar, o alargamento da infraestrutura de ensino era muito lento e residual, durante 10 anos (1939-1949), houve uma subida de apenas trinta (30) estabelecimentos de ensino. Mas a partir de 1950 verificou-se um crescimento maior, sobretudo, ao nível das escolas particulares. Até 1953, o ensino particular contava com 105 estabelecimentos escolares, um crescimento na ordem de 63 escolas (mais de 100%), contra 128 escolas oficiais, ou seja, entre 1949 e 1953 (durante quase meia década) a rede escolar oficial foi alargada com apenas 13 escolas. Ainda no âmbito da extensão da rede escolar, como já foi referido, a política pública de educação e formação era excludente, basta verificar que entre 1954 e 1960 o ensino particular evoluiu de 144 escolas em 1954 para 433 estabelecimento de ensino em 1960, uma subida de 289 escolas, contra uma subida de 140 escolas do ensino oficial e público.

Relativamente ao número de docentes, em 1949 o ensino oficial contava com 212 professores contra 105 docentes do ensino particular. Todavia, rapidamente, o ensino particular superou esta vantagem, com particular ênfase ao ano letivo de 1959/1960 cuja diferença numérica é, neste sentido, particularmente relevante.

Anos letivos (1931-1953)	Estabelecimentos			Pessoal Docente			Frequência			Aproveitamento		
	Total	Oficiais	Particulares	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular Doméstico	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular Doméstico	Total	Ensino Oficial	Ensino Particular Doméstico
1931-1932	X	2	X	X	21	X	X	329	x	x	233	X
1932-1933	X	2	X	X	22	X	X	333	x	x	220	X
1933-1934	X	2	X	X	29	X	X	335	x	x	238	X
1934-1935	X	2	X	X	29	X	X	421	x	x	285	X
1935-1936	X	2	X	X	25	X	X	460	x	x	303	X
1936-1937	X	2	X	X	30	X	X	531	x	x	428	X
1937-1938	X	2	X	X	29	X	X	610	x	x	530	X
1938-1939	X	2	X	X	X	X	X	633	x	x	447	X
1939-1940	X	2	X	X	X	X	X	603	x	x	473	X
1940-1941	X	2	X	X	X	X	X	502	x	x	434	X
1941-1942	X	2	X	X	X	X	X	598	x	x	524	X
1942-1943	X	2	X	X	X	X	X	660	x	x	X	X
1943-1944	19	2	17	X	X	91	1847	703	1144	x	X	X
1944-1945	21	2	19	X	X	91	2068	756	1313	x	351	X
1945-1946	X	2	X	X	X	X	2029	741	1328	x	406	X
1946-1947	23	2	21	X	X	X	2237	779	1428	x	435	X
1947-1948	21	2	19	134	41	93	1959	766	1193	1190	387	796
1948-1949	19	2	17	169	41	128	2159	831	1334	1044	532	512
1949-1950	19	2	17	166	45	121	2166	910	1256	1587	577	1010
1950-1951	10	2	17	X	42	X	2195	903	1292	1418	473	945
1951-1952	22	2	20	174	41	133	2257	909	1348	1509	574	935
1952-1953	21	2	19	179	47	132	2350	980	1379	1694	605	1089

1953-1954	21	2	19	189	57	132	2582	1.162	1420	1152	468	684
1954-1955	22	2	20	215	55	160	2830	1283	1547	1291	512	779
1955-1956	24	3	21	212	65	147	3629	1730	1809	2490	1000	1499
1956-1957	31	5	26	268	96	172	4043	2009	2034	2608	1181	1427
1957-1958	32	5	27	280	108	172	4705	2457	1148	3020	1412	1608
1958-1959	31	5	26	341	122	219	5361	3006	2355	3413	1658	1755
1959-1960	37	5	32	378	137	241	6462	3568	2894	4624	2118	2506
1960-1961	40	5	35	382	138	244	7486	3959	3527	6121	2649	3472

Fonte: Instituto Português de Estatística (1962)

Quadro 3. Movimento Geral do Ensino Liceal

Como se pode observar no quadro 2, até Janeiro de 1954, altura que foram publicados os primeiros dados sobre a educação e formação em Angola, o território contava com apenas 2 escolas liceais públicas, situadas em Luanda e Sá da Bandeira (atual província da Huila), designadamente, Liceu Nacional Salvador Correia e Liceu Nacional Diogo, respetivamente. No ano letivo 1943/44, o ensino particular contava com 17 Liceus do total de 19 em todo o território nacional, 91 Professores e contava com 1144 alunos inscritos.

Relativamente, ao ensino público, a outra questão que se colocava prendia-se com o fato de desenvolver um ensino claramente elitista e virado a poucos que tinham o privilégio de o frequentar (na sua maioria, filhos de cidadãos portugueses). O ensino liceal compreendia duas “zonas pedagógicas”: a “zona pedagógica do liceu Salvador Correia”, que compreendia os Conselhos de Luanda e Malange e a “zona pedagógica do liceu Diogo Cão”, que compreendia os Distritos de Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Huila e Moçâmedes. Por sua vez, o ensino particular era reservado para os poucos angolanos assimilados e que o podiam pagar. Basta comparar o número de alunos inscritos em 1950. No ensino privado estavam matriculados 1292 alunos, e no ensino público 2195, mesmo considerando a disparidade de número de escolas (2 públicas contra 17 particulares). Com efeito, como já se referiu, os liceus públicos estavam localizados em Lubango e Luanda. Nos outros Distritos, hoje províncias, o ensino liceal era da exclusiva responsabilidade das missões religiosas, cuja distribuição se descreve abaixo:

- 3 em Benguela
- 5 no Huambo
- 2 no Bié
- 3 em Luanda
- 2 em Malange
- 1 Em Moxico
- 2 Na Huila
- 1 em Moçâmedes

No quadro do acesso aos liceus, do total de 2257 alunos inscritos em 1951 e que frequentavam os 19 liceus 1796 eram brancos, 391 eram mestiços (resultantes do cruzamento de reças) e 67 eram negros. Entre os 1796 brancos 489 eram naturais da Europa e outras partes do mundo e 1307 eram brancos nascidos em África. Relativamente a natureza do ensino liceal frequentado (público ou particular), dos 67 negros 30 estudavam em liceus públicos (28 no Liceu Salvador Correia e 2 no Liceu Diogo Cão), dos 391 mestiços, 160 frequentavam a escola liceal pública. Por fim, entre os 1796 brancos 718 estudavam em escolas públicas (Geral., 1962).

As décadas de 50 e 60 foram marcadas pelo processo de descolonização da África. Movidos pela “Declaração aos Povos Colonizados” escrita pelo Dr. Kwame Nkrumah e apresentada no V Congresso Pan-Africano realizado em Manchester em 1946 depois da segunda guerra mundial, e influenciados pelo Comité Regional de Delegados, que se inscreveu como primeira formação política africana organizada, surgiram em África vários movimentos clandestinos decididos a libertar a região. Em Angola foram criados, designadamente, a UPA, União das Populações de Angola, o PDA, Partido Democrático de Angola, o PLUA, Partido de Luta Unida dos Africanos de Angola, e o MIA, Movimento para a Independência de Angola, GRAE, Governo Revolucionário de Angola no Estrangeiro. Com efeito, alguns militantes da UPA juntaram-se aos militantes do MIA e fundaram o AMANGOLA (Silva, 2018). São estes grupos que vieram, anos depois, formar a FNLA, o MPLA e a UNITA. A Organização das Nações Unidas (ONU) teve um papel decisivo nesse processo, enquanto grupo de pressão constituído maioritariamente por países *não-alinhados*. Durante este período muitos países se tornaram independentes, porém, o regime de Salazar em Portugal inviabilizava todas as tentativas de independência das colónias portuguesas. Neste quadro, foi publicada a Lei 20.066/53, de 27 de Maio, Lei que visou transformar as colónias portuguesas em Províncias Ultramarinas. Esta lei tinha, na sua essência, o objetivo de encapotar as concretas ações portuguesas nas colónias, sobretudo em Angola: ações inscritas no âmbito da exploração de riquezas e violação de direitos humanos. É neste quadro que as resoluções 1514 (XV), 1541(XV), e 1542 (XV) de 14 e 15 de Dezembro de 1960, da Organização das Nações Unidas veio condenar a atuação portuguesa junto das colónias, pela violação do artigo 73º da Carta das Nações Unidas (Paxe, 2014).

No âmbito das políticas de educação e formação, é publicado o Decreto nº 518/27, de 16 de Abril, instrumento legal que visava reorganizar, mais uma vez, o ensino primário na colónia de Angola. Este decreto veio balizar as atividades educativas, reconhecendo desta forma, somente, a atividade de ensino e formação ao Estado e às missões da Igreja católica conferindo-lhes ampla legitimidade para o desenvolvimento do ensino primário e expansão da língua portuguesa entre os nativos, nos termos do Decreto de João Belo, instrumento jurídico que aprovava o *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor*. Desta forma, as outras missões religiosas foram proibidas de desenvolver atividade educativa oficial. Legalmente, o ensino secundário, a cargo do Estado e da missão católica, compreendia dois estabelecimentos de ensino, designadamente, o Liceu Salvador Correia e no Liceu Diogo Cão localizados em Luanda e em Benguela. O ensino técnico-profissional ficava também sob responsabilidade da missão católica. As escolas comerciais, industriais e agrícolas eram reservadas na sua maioria para os nativos negros e a sua qualidade era reconhecidamente péssima (Neto, 2010). Segundo esta autora, as escolas oficiais para nativos negros funcionavam com o regime semi-internato para estudantes de ambos sexos enquanto as escolas-asilos destinavam-se

aos meninos e meninas cujos progenitores não tivessem condições de dar assistência e comprar material didático. Mais tarde foi publicado, ainda no âmbito das políticas de educação e formação, o Diploma Legislativo nº 238/30, de 17 de maio. Trata-se de um instrumento legal que regulava a separação entre os sistemas de ensino para europeus e o sistema para nativos de Angola e justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino.

O Ensino Profissional Indígena estaria subdividido em a) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e b) Escolas Profissionais Femininas, com duas classes. O ensino de Artes e Ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes, uma vez que a permanência na última (a 4ª classe) era de tempo ilimitado. Em 1962, esse curso passou a chamar-se Ensino de Adaptação. O mesmo diploma legislativo instituiu o Ensino Normal Indígena, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (Neto, 2005, p. 49).

Com efeito, em todo território angolano, existiam 14 escolas oficiais diferentes, cujo pessoal, ao todo, era composto por 14 diretores, 15 docentes e 14 professores de ofícios (Neto, 2010). Porém, apesar de não ter reconhecimento legal para a prossecução do processo de ensino e aprendizagem a missão protestante aumentou o seu interesse pela educação e formação dos nativos. Para além das várias missões já com atividades transversais, nomeadamente, serviços de educação, formação (promoção social) e saúde, Héli Chatelain, depois de se separar da Igreja Metodista em 1897 fundou a missão Fila-Africana em Kaluquembe, que abriu a missão de protestantes de Angola em Kaluquembe, em 1938. Na verdade, o trabalho de promoção social levado a cabo pela missão protestante não passou à margem do conhecimento das autoridades portuguesas, muito menos da missão católica. Neste sentido, a 7 de Maio de 1940 foram celebrados os Acordos Missionários entre Portugal e a Santa Sé, no qual as missões católicas eram reconhecidas como corporações missionárias ou religiosas (Neto, 2005). Este acordo atribuía às missões católicas a responsabilidade exclusiva de moralização e preparação de trabalhadores rurais e artífices. Um ano depois, a 5 de Abril de 1941, o acordo foi regulamentado. Apesar do seu carácter eminentemente separatista, o acordo foi decisivo no quadro da expansão do ensino em Angola (Neto, 2010). Até a data da celebração deste acordo apenas 1012 (0.03%) angolanos nativos sabiam ler e escrever. No final desta década funcionam em Angola, inscritas no quadro da formação profissional, duas escolas oficiais, descritivamente, a escola prática de pesca e a escola de comércio de Moçâmedes, mais tarde surgiram mais três escolas: a escola agropecuária Vieira Machado, em Tchivinguiro, a escola industrial e comercial Sacramento Rodrigues, no Huambo, e a escola industrial e comercial Artur de Paiva, em Benguela.

Entre 1956 e 1960, de forma clandestina, os movimentos de libertação de Angola juntaram-se às missões protestantes e criaram centros de instrução clandestina para tentar formar jovens e adultos e despertá-los para a liberdade através da educação popular generalizada, livre dos

constrangimentos da ideologia hegemonicamente instalada no sistema de educação e formação oficial. Grupos de jovens formados, na sua maioria, nas missões protestantes e muitos outros no estrangeiro com a participação e financiamento destas, organizaram-se para o ideal da construção da sociedade socialista, evitando a etapa capitalista (Neto, 2005). Em 1951, o sistema educativo era composto pelo ensino elementar Profissional de artes e ofícios, ensino primário, ensino normal, o ensino liceal, o ensino técnico-profissional e o ensino profissional agrícola (composto por dois cursos, nomeadamente, o curso de práticos agropecuários e o curso de capatazes agrícolas (Angola, 1954). O ensino normal era frequentado por pessoas que quisessem prosseguir a carreira docente, não integrado no grupo de cursos profissionalizantes, e tinha duas saídas, designadamente, a saída para o curso de professor do quadro docente eventual e a saída para o curso de regente escolar. Estes cursos funcionavam no antigo Liceu Diogo Cão, atual Província da Huila (Lubango). Quanto ao ensino elementar profissional de artes e ofícios era reservado aos indígenas. O “ensino a indígenas” era composto pelo ensino elementar profissional de artes e ofícios, desenvolvido pelas missões religiosas (caraterizado pelo ensino oficial, da exclusiva responsabilidade das missões católicas, e pelo ensino particular, desenvolvido pelas missões evangélicas) e pelo ensino normal oficial da exclusiva responsabilidade da missão católica.

Até 1951 havia um total de 7 escolas ao serviço do ensino elementar-profissional de artes e ofícios, distribuídas em 5 escolas masculinas e 2 femininas. Relativamente ao ensino técnico profissional, em 1951, estava estruturado em duas áreas, descritivamente, a área das escolas profissional industrial e a área das escolas ou cursos comerciais. Em termos de infraestruturas, o ensino técnico-profissional estava composto pela escola agropecuária, “ Dr. Francisco Vieira Machado”, pela escola de enfermagem, pela escola de agrimensura, pela escola de quadros militares, pelas escolas de autoridades gentílica e pelas escolas do ensino técnico profissional particulares (Angola, 1954). E no início da Luta armada de Angola, em 1960, conforme o quadro 2, Angola contava já com 40 liceus, 35 dos quais particulares, 382 professores, distribuídos em 244 em efetivo serviço no ensino particular e 138 no ensino público. Houve igualmente uma evolução no acesso ao ensino. Nesta data estavam matriculados e a frequentar os liceus 7486 alunos, distribuídos em 3959 inscritos no ensino liceal público e 3527 no ensino particular. Nesta altura, 1960, o sistema educativo estava estruturado em ensino infantil (frequentado por alunos com menos de 5 anos e com mais de 6 anos de idade), ensino primário (para crianças em idade escolar, adolescentes e adultos) e o ensino secundário (composto pelo ensino liceal, técnico profissional, ensino eclesiástico-preparatório e o ensino artístico. Como deve ter ficado claro, não é escopo deste trabalho abordar o sistema educativo no seu todo, mas as políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua. Por esta razão, não se discute o ensino infantil. Relativamente ao ensino primário, por razões das caraterísticas

que apresentava, nomeadamente, em termos de estruturação, organização e público-alvo, tem sido abordado de forma a fornecer uma ideia geral sobre o quadro em que a educação e formação emergiu em Angola (Geral., 1962).

Quadro 4. Ofertas Profissionais e estabelecimentos de ensino

Ano letivo		Estabelecimentos de ensino									
		1951/52	1952/53	1953/54	1954/55	1955/56	1956/57	1957/58	1958/59	1959/60	
Ensino tec. Profissional											
Ensino Profissional industrial e Comercial		Total	8	9	10	10	16	17	14	15	32
a) Curso de formação de serralheiro		Oficial	3	3	4	4	9	10	10	10	28
b) Curso de formação de comércio		Oficializados	1	1	X						
c) Curso de aperf. de comércio		Particular	4	5	4	6	7	7	4	5	4
d) Curso complement. de comércio											
e) Curso de transitário de comércio											
f) Curso de formação feminina											
g) Curso de montador de eletricista											
h) Curso de Carpinteiro-marceneiro											
i) Curso de pintura decorativa											
j) Curso de estenodactilógrafo											
Ensino Normal											
a) Curso de Professor do quadro docente eventual;											
b) Curso de regente escolar											
Ensino Profissional Agrícola											
a) Curso de práticas agropecuárias											
b) Curso de Capatazes agrícolas											
Ensino elementar de artes e ofícios											
Total geral											

Fonte: Instituto Português de Estatística (1961)

No início dos anos 60, o ensino técnico-profissional tinha a seguinte oferta formativa: curso geral de comércio, ensino técnico profissional industrial, agrícola, curso de enfermagem, curso de parteiras auxiliares, curso de ajudantes de farmácia, curso de preparadores de laboratórios de análises clínicas e curso de agrimensores. Esta modalidade de ensino era frequentada por 5003 estudantes, com idade a partir dos 12 anos (Geral, 1965).

O curso de comércio era lecionado em duas modalidades, o curso geral de comércio, inscrito no quadro da formação profissional inicial, e o curso de aperfeiçoamento de comércio, inserido no âmbito da formação profissional contínua integrando, o curso de aperfeiçoamento de comércio, curso complementar de comércio e curso de transitário de comércio. No quadro da formação profissional industrial a oferta formativa era composta pelos cursos de formação de serralheiro, curso de montador eletricitista, curso de carpinteiro-marceneiro, curso de pintura decorativa e o curso de estenodactilografia.

Para além destes cursos, havia o curso de preparação feminina e os cursos preparatórios para os institutos comerciais e industriais.

Sexta fase (1961 - 1974): A educação durante o período da Luta Armada

Durante este período e nos dois anteriores as autoridades portuguesas foram muito pressionadas a cessarem as atividades de exploração humana e económica em África. Em resposta a tais pressões, adotaram uma *política de camuflagem*, traduzida na desconsideração da população africana, isto por um lado, e na *separação* de povos (entre assimilados e indígena ou não assimilados), por outro. Esta postura ditou os contornos da educação durante este período.

Os eventos que ocorreram no período de 1961 a 1974, tanto em Portugal continental como nas províncias ultramarinas, tiveram uma influência particularmente importante no quadro da educação e formação.

Segundo Neto (2010), na década de 60, havia mais de 50 escolas primárias e cerca de 1200 escolas de *adaptação* controladas pelas missões protestantes em todo o território angolano. Na rede pública, o número de nativos inscritos e que conseguia terminar o ensino obrigatório era assustadoramente baixo. Na verdade, as escolas de *adaptação* eram um ramo da obra de evangelização, cujo objetivo era atrair as crianças e ensinar-lhes o evangelho e preparar os que já sabiam ler e conhecia a vida cristã para ensinar aos outros que não sabia. Em termos de infraestruturas de ensino e formação tinham sido criadas algumas escolas liceais nas grandes cidades, todavia, só recebiam alunos portugueses e alguns mestiços. Para os nativos foi criado o ensino rudimentar cujas

finalidades inscreviam-se na preparação educativa no âmbito moral, cívico, aquisição de hábitos e aptidões para o trabalho, preparação física e intelectual (Paxe, 2014). Para além do liceu, foram criadas em Luanda as escolas técnicas e no Huambo funcionava a faculdade de agronomia. Com efeito, a ideia da criação do ensino superior em Angola surge com a aprovação do Decreto-lei nº 44530/62, instrumento jurídico que propunha a criação do ensino superior em Angola, numa altura em que, devida a ação militar do movimento nacional de luta pela libertação do país, as autoridades portuguesas viram-se obrigadas a encerrar todos os estabelecimentos de ensino com o intuito de conter a revolta dos nativos. Neste sentido, para responder às necessidades que se propunham, foi traçado um plano no sentido de proporcionar formação universitária para médicos, professores, engenheiros para o ensino secundário e a atualização de técnicos de agropecuária. Em 1962, foi fundada em Luanda a Escola de Estudos Gerais Universitários de Angola, a funcionar inicialmente com o curso de Assistente Social e em 1963 abriram os cursos de agronomia, engenharia e veterinária. Ainda no quadro deste plano, em 1960, “ começa-se a implementar em Angola um programa de escolarização no meio rural e a abertura de escolas secundárias nas cidades do interior ” (Neto, 2010, p. 169).

A educação em Angola obedecia a três orientações: i. o sistema educativo oficial, com os seguintes níveis: infantil e primário, primário e elementar, profissional (artes e ofícios), secundário (liceal e técnico), médio e superior (universitário), o programa de formação de servidores públicos e o ensino artístico; ii. o ensino religioso eclesiástico, sob responsabilidade da igreja católica e que, em muitos casos, era um dos segmentos do ensino oficial; iii. o ensino religioso das missões protestantes. Estas duas últimas orientações de ensino eram completamente diferentes, sendo as lógicas subjacentes e fundamentos de ação completamente díspares (Neto T. d., 2010). O ensino eclesiástico era eminentemente elitista e atendia os filhos das autoridades portuguesas, e por vezes, os filhos dos “assimilados”. Já o ensino religioso da missão protestante prosseguia o ensino e educação para os nativos “não assimilados”

A partir de 1961, altura que deu início a luta armada para libertação de Angola, as autoridades portuguesas construíram outras infraestruturas escolares. Com a reforma de 1962/3 foram criadas em Malanje e Bié os primeiros Magistérios e as escolas metropolitanas em Luanda para formação de professores primários. Até aquela altura existia somente, o ensino normal de adaptação “ a cargo das missões católicas de Cuíma e Bela Vista ” (Neto, 2010, p. 171). Inscritas no quadro da iniciação à vida cristã e religiosa de crianças e preparação de jovens para evangelização, as escolas de adaptação constituíam um dos segmentos da obra e projeto de evangelização da população angolana, cuja finalidade, no caso dos jovens, era prepará-los para darem a conhecer o as sagradas escrituras aos outros membros da comunidade, particularmente, das zonas considerada de difícil acesso para os

missionários católicos. Antes deste período, a atividade de ensino e formação era desenvolvida, essencialmente, por catequistas (Paxe, 2014). Com efeito, a referida reforma definiu, igualmente, três categorias de professores, designadamente, professor de posto, professor monitor e a categoria de professor primário. A idade de admissão para a categoria de professor de posto era 14 anos, conjugada com uma escolaridade do ensino primário mínima de três (3) anos; para a categoria de monitor a idade mínima de admissão à carreira era de dezoito (18) anos e escolaridade primária mínima de quatro (4) anos. Por fim, a categoria de professor primário só admitia pessoas adultas, com mínimo de seis (6) anos de escolaridade e era destinada aos professores que lecionavam nas escolas dos filhos dos portugueses. A sua formação era efetuada nas escolas do Magistério Primário, instituições especializadas na formação de professores (Paxe, 2014).

Num artigo publicado no principal diário de notícias de Angola, Jesus Silva descreve os professores de posto como “soldados da luz do conhecimento que lutavam contra as trevas do obscurantismo e do analfabetismo no interior mais profundo de Angola” (Silva, 2010, p. 25). A designação professor de posto, segundo este autor, era atribuída aos indivíduos que possuísem o mínimo de três anos de escolaridade, e que após frequentarem um concurso público estavam habilitados para lecionar, onde fossem nomeados. Durante muito tempo eram responsáveis pela educação e formação das pessoas que viviam nas comunidades do interior do país, nas circunscrições administrativas que, pelas dificuldades de acesso, as condições de trabalho e de habitabilidade, os professores portugueses não chegavam. Nessas localidades, o professor tinha uma função social transversal, para além de exercer a atividade letiva participavam de forma ativa na vida da comunidade: o professor era o intermediário entre a comunidade e a administração central assumindo-se como mensageiro, conselheiro das autoridades locais nas questões sociais.

Em Luanda, Huila, Huambo e Benguela foram criados outros institutos, escolas técnicas, o Instituto de Investigação Agronómica e o Laboratório Central de Patologia Veterinária, com as seguintes saídas profissionais: agricultura e silvicultura tropicais, Pecuária, Enfermagem e veterinária com duração de um ano e que conferiam o título de regente agrícola especializado (Neto, 2010)

Nos termos do Decreto-Lei nº 45908/64, ensino era obrigatório para crianças com idade compreendida entre 6 aos 12 anos, “ministrado em postos escolares e escolas primárias do estado, em escolas das missões ou em escolas particulares” (Neto, 2010, p. 172). O sistema de educação e formação em Angola, nesta altura, contemplava duas vias distintas. Os alunos que terminavam o segundo ciclo secundário e os que concluíam com sucesso a Seção Preparatória do ensino técnico profissional podiam continuar a formação académica, mediante aprovação nos exames de admissão nos nove (9) liceus que existiam em Angola ou exercer atividade profissional na sua área de formação. Sublinha-se que o ensino técnico profissional pós-primário era frequentado, maioritariamente por

alunos nativos, sendo estes que, na maior parte dos casos, continuam a formação nos ensinos técnicos secundário e médio, com cursos de comércio, formação feminina, serralharia, eletricidade, carpintaria marcenaria, auxiliar de laboratório e pintura decorativa (Neto, 2010).

O artigo 137º do Decreto nº 44309/62, de 27 de Abril, que aprovou o Código de Trabalho Rural, alarga a categoria de escolas técnicas elementares às escolas de formação profissional das empresas, inscritas no âmbito da promoção e aperfeiçoamento da preparação técnica e profissional dos descendentes dos seus trabalhadores. Além das especialidades técnicas mais gerais dirigidas aos nativos existiam cursos nas áreas de preparadores de laboratórios, radiotelegrafista, topógrafo, práticos agrários e de veterinários, inscritos no quadro da formação de servidores públicos, e a academia de música (Neto, 2010).

Em linhas gerais, o ensino médio era composto por duas fileiras: uma de natureza técnica e outra de formação geral. A primeira englobava os institutos comerciais e industriais, as escolas de regentes agrícolas e escolas de magistério primário. A segunda destinada predominantemente ao prosseguimento de estudo era constituída pelo terceiro ciclo do liceu e o instituto de educação e serviços sociais (conforme quadro retrospectivo e comparativo abaixo).

No ano letivo de 1961/62, o Governo Geral de Angola contava 21 estabelecimentos ao serviço do ensino técnico profissional, uma frequência de 5979 alunos e corpo docente estimado em 353 professores em efetivo serviço. Estes números, em 1965, passaram de 21 estabelecimentos de ensino para 36, o número de alunos e de professores duplicou, de 5979 para 12961 e 661, respetivamente, e no final de 1972 passaram para 71 escolas, 14276 alunos matriculados e 1150 Professores (Geral, 1973).

Em linhas gerais, a estrutura geral do sistema educativo no ano letivo de 1972/73 obedecia a seguinte arrumação vertical:

- a) Ensino infantil
- b) Ensino primário
- c) Ensino secundário e o
- d) Ensino superior.

Em termos de organização horizontal, arrumação no interior de cada subsistema, o ensino infantil compreendia: i. o berçário; ii. o jardim de infância e; iii. a pré. O ensino primário estruturava-se em três segmentos, nomeadamente, i. o ensino primário para crianças em idade escolar; ii. o ensino primário para adolescentes e; iii. o ensino primário para adultos. Por sua vez, o ensino secundário dividia-se em seis áreas, o ensino preparatório (não conferia grau), o ensino técnico-profissional (comercial, industrial, agrícola, enfermagem e serviço social), o ensino artístico, o ensino eclesástico

(preparatório) e o ensino médio normal, que compreendia as seguintes áreas: i. magistério primário; ii. habilitação de professores de postos escolares; iii. curso de monitores; iv. curso de formação e atualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário e; v. curso de formação religiosa. No quadro do ensino superior, a arrumação compreendia quatro tipos: i. o ensino superior universitário (com cursos de agronomia e silvicultura, ciências pedagógicas, engenharia, médico cirúrgico, medicina veterinária, literatura em ciências e o curso de letras); ii. o ensino superior eclesiástico; iii. serviço social e; iv. normal.

Quadro 5. Estabelecimentos de ensino, Pessoal docente e alunos matriculados por Ensinos.

Ensino	1961/62			1962/63			1963/64			1964/65		
	Estabelecimentos	Pessoal docente	Alunos matriculados	Estabelecimentos	Pessoal docente	Alunos matriculados	Estabelecimentos	Pessoal docente	Alunos matriculados	Estabelecimentos	Pessoal docente	Alunos matriculados
Total	2131	4152	129066	2.437	4536	143469	2486	5304	177853	2704	6129	231510
Ensino infantil	8	24	563	11	28	583	16	38	1030	21	51	1417
Ensino primário	2031	3143	112326	2329	3356	123641	2360	3806	153088	2561	4549	203377
Ensino liceal	44	427	8417	46	476	9700	45	556	11447	52	591	12560
Ensino Técnico Profissional ⁵	25	378	6170	29	519	8059	35	624	9979	37	648	11276
Ensino elementar profissional ⁶	5	19	410	5	22	337	7	41	625	7	21	498
Ensino eclesiástico	8	77	663	8	66	573	8	76	579	8	67	687
Ensino Superior ⁷	X	x	X	x	x	X	1	38	286	1	38	418
Ensino Normal ⁸	2	14	188	4	31	345	9	66	566	9	63	760
Ensino Social	1	17	47	3	18	24	3	34	43	3	58	128
Ensino artístico	1	7	101	1	11	175	1	11	163	1	9	258
Formação de quadros públicos	6	46	181	1	9	32	1	14	47	4	34	131

Fonte: Instituto Português de Estatísticas (1966)

⁵ Composto pelas escolas técnicas elementares comerciais e industriais, pelos institutos comerciais e industriais e pelas escolas agrícolas.

⁶ De artes e Ofícios

⁷ O ensino superior era designado Estudos Gerais Universitários de Angola.

⁸ Compreendia o Magistério de Posto escolares e o Magistério Primário

Quadro 6. Movimento geral- Estabelecimentos, pessoal docente e alunos por graus e ramos de ensino (1971/72)

Graus ramos e Ensino	Estabelecimentos de ensino			Pessoal docente			Alunos					
							Matriculados			Com aproveitamento		
	Total	Oficial	Particular	Total	oficial	Particular	Total	Oficial	Particular	Total	Oficial	Particular
Total	5453	4704	749	16543	14060	2483	575378	505623	69755	322797	280103	42694
1 Ensino infantil	56	4	52	95	17	78	3029	407	2622	...	...	...
2 Ensino primário	5070	4498	572	11668	10407	1261	498800	443183	51617	275187	243391	31796
3 Ensino Secundário	241	141	100	3843	2840	1003	66356	54257	12099	39074	30793	8281
a) Ciclo preparatório	99	53	46	1685	1278	407	34750	29480	5270	20594	16420	4174
b) Ensino liceal	63	20	43	928474	474	454	16075	10819	5256	8984	5932	3052
c) Ens. Técnico Profissional	71	68	3	1150	1088	62	14276	13958	318	8677	8441	236
4 Artístico	2	...	2	18	...	18	482	...	482	224	...	224
5 Eclesiástico (preparatório	6	...	6	62	...	62	773	...	773	595	...	595
Ensino Superior	6	2	4	331	280	51	2668	2443	225	1835	1733	102
Ensino Normal	36	35	1	351	346	5	3023	2994	29	2555	2546	9
Outros ensinos												
Ensino elementar profissional	25	18	7	118	67	51	2262	1667	595	1726	1241	485
Formação de quadros públicos	6	6	...	103	103	...	672	672	...	399	399	...
Ensino Estranho ao plano oficial	13	...	13	34	...	34	2568	...	2568	2021	...	2012

Fonte: Instituto Português de Estatísticas (1973)

Até a independência de Angola, em 11 de Novembro de 1975, o quadro geral das políticas públicas de educação e formação era o acima apresentado (ver quadros comparativos nº 4 e 5). No quadro nº 4 são apresentadas as informações estatísticas da educação até ao ano letivo de 1964/65, nesta altura o sistema de ensino estruturava-se com base nos seguintes tipos de ensino: o ensino infantil, primário, ensino liceal, o técnico profissional (com as escolas técnicas elementares comerciais e industriais, institutos comerciais e industriais e as escolas agrícolas), o ensino elementar profissional de artes e ofícios, o ensino eclesiástico, o ensino superior (Estudos Gerais Universitários de Angola), o ensino normal (com cursos de magistério de postos escolares e o curso de magistério primário), o ensino artístico, serviço social e a formação de quadros públicos. O ensino técnico-profissional contava com 37 estabelecimentos de ensino, 648 professores e 11276 alunos matriculados.

As atividades letivas do ensino elementar profissional de artes e ofícios eram desenvolvidas em 7 estabelecimentos de ensino, por 21 professores para um público discente na ordem de 498 alunos. No mesmo sentido, os estudos gerais universitários que tinha começado as suas atividades em 1963 contavam com uma única instituição que albergava 418 alunos matriculados e 38 docentes que asseguravam a continuidade das atividades escolares. No quadro do ensino normal, havia 6 escolas do magistério de posto escolar e 3 magistérios primários. Estavam matriculados 550 alunos no curso de magistério de postos escolares e 210 no curso de magistério primário e as atividades letivas eram asseguradas por 63 professores.

Sublinha-se o curso de formação de quadros públicos, inscrito no quadro dos ``subsistemas estranhos ao plano oficial de ensino`` que era suportado pelos 34 professores, estes controlavam 131 alunos matriculados nos quatro estabelecimentos de ensino. As escolas de formação de quadros públicos estavam particularmente direcionadas para formação de quadros que a asseguravam o funcionamento da administração colonial

Em 1973 a estrutura do sistema educativo (quadro nº 5) compreendia o ensino infantil, ensino primário(para menores em idade escolar, adolescentes e adultos e classes especiais-deficientes mentais), ensino secundário (ciclo preparatório, liceal, técnico profissional, ensino eclesiástico-preparatórios e serviços sociais), o ensino médio (institutos comerciais e industriais, ensino normal, ensino agrícola, enfermagem-parteiras e serviços sociais), o ensino superior (estudos gerais universitários de Angola, ensino eclesiástico, serviços sociais e normal), o ensino normal e outros ramos de ensino. O ensino elementar profissional de artes e ofícios, os magistérios de postos escolares, o ensino artístico e a formação de quadros públicos faziam parte dos ``outros ramos de ensino`` (Geral, 1965).

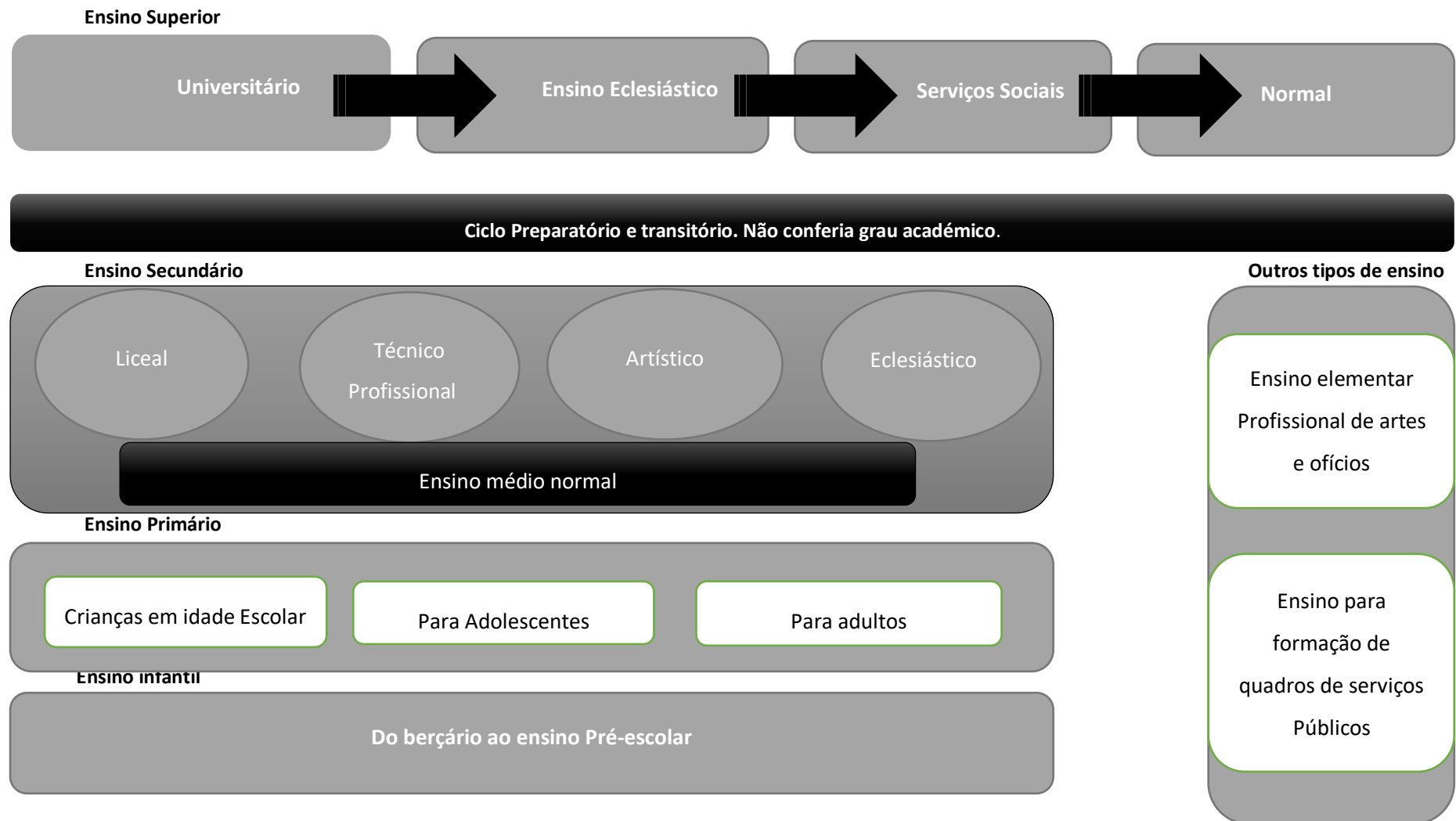
Já foi referido que o objeto deste estudo são as políticas públicas de educação e formação profissional, e é na perspetiva destas que se analisa o sistema, sendo certo que, em respeito a abordagem indutiva, entende-se razoável trazer informações dos outros subsistemas de ensino que compunham o sistema educativo para densificar o estudo e compreender a sua inserção no quadro geral. Relativamente ao ensino técnico profissional, a sua estrutura organizava-se em três segmentos, nomeadamente, o ensino comercial e industrial, o ensino agrícola, a enfermagem e os serviços sociais. O ensino comercial e industrial compreendia as escolas técnicas elementares comerciais e industriais e os institutos comerciais e industriais. O ensino técnico profissional congregava, no seu todo, setenta um (71) estabelecimentos de ensino, sessenta e oito (68) dos quais eram do regime público oficial e os restantes três (3) eram particulares, o subsistema era assegurado por mil e oitenta e oito (1088) professores do ensino oficial e sessenta dois (62) do âmbito privado, perfazendo um total geral de mil e cento e cinquenta (1150) professores em todo o ensino técnico profissional. Com efeito, do total de 71 estabelecimentos de ensino 59 eram escolas técnicas comerciais e industriais (55 das 59 escolas técnico profissionais comerciais e industriais eram escolas técnicas comerciais e industriais e 4 eram institutos comerciais e industriais), 6 eram escolas agrícolas, 4 escolas de enfermagem e 2 escolas de serviços sociais. Sublinha-se, igualmente que, havia apenas uma escola comercial e industrial particular, todas as restantes 54 eram públicas. No mesmo sentido, as sei escolas agrícolas eram todas públicas, tal como as 4 escolas de enfermagem, mas as duas escolas de serviços sociais eram particulares.

O ensino artístico e o eclesiástico contavam cada um com 2 e 6 estabelecimentos, respetivamente, todos eles públicos, não se conhece nenhum registo de escolas particulares inscritos no âmbito destas modalidades de ensino.

O ensino normal era virado para a formação de profissionais para o ensino e compreendia os cursos de magistério primário, curso de habilitação de professores de postos escolares, curso de monitores, curso de formação e atualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário e o curso de formação religiosa. Este subsistema contava com 36 estabelecimentos de ensino subdivididos em 5 magistérios primários, 14 estabelecimentos para cursos de habilitação de professores de postos escolares, 14 estabelecimentos para os cursos de monitores, 2 para os cursos de formação e atualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário e 1 estabelecimento para o curso de formação religiosa. O estabelecimento para o curso de formação religiosa era o único privado, todos os restantes 35 eram do domínio público. Estavam matriculados 3023 alunos no ensino normal (dos quais 29 frequentavam o curso de formação religiosa) e inscritos 351 professores para assegurar as atividades letivas.

O ensino superior universitário congregava oito (8) cursos: economia, agronomia e silvicultura, ciências pedagógicas, engenharia, médico cirúrgico, medicina veterinária, licenciatura em ciências e o curso de letras. Em 1972/73, o ensino superior contava com seis (6) estabelecimentos de ensino, dos quais dois (2) do âmbito público ou oficial e quatro (4) privados ou particulares, estes estabelecimentos escolares eram assegurados por 331 professores (280 dos quais eram do regime público oficial e os restantes 51 asseguravam o ensino particular universitário). Relativamente ao acesso, estavam matriculados para frequentar as duas escolas do ensino público ou oficial universitário dois mil e quatrocentos e quarenta e três (2443) estudantes. Por sua vez, os quatro estabelecimentos do ensino universitário privado ou particulares eram frequentados por duzentos e vinte e cinco (225) estudantes

Figura 1. Estrutura analítica do sistema educativo em 1972



Capítulo III. Educação e Formação no Período Pós-Independência

3. Educação e formação no período Pós-independência

Neste segundo ponto pretende-se descrever a organização da educação e formação desde a independência a 11 de novembro de 1975 até 2018. Para tal, analisa-se, numa primeira fase, o contexto político, social e económico no qual o país se fundou, para depois mais adiante, descrever-se a organização das políticas públicas de educação e formação na Primeira República (1975-1991) e na Segunda República (1992-até à atualidade⁹). Salienta-se, deste modo que, os marcos aqui apontados são particularmente importantes e inscrevem-se no quadro dos momentos legislativos do país, por um lado, e o período de mudança ou aprofundamento da orientação política, como aconteceu com a aprovação da Constituição de 2010. Com efeito, por opção, analisar-se-á primeiro a consagração das políticas públicas de educação e formação nos três momentos constitucionais e legislativos. Em seguida far-se-á um apontamento à volta do Sistema Nacional de Formação Profissional e a forma como ele se articula com o subsistema técnico profissional.

A República Popular de Angola emergiu num contexto político económico e social complexo. No plano externo, a estruturação do país enquanto Estado livre, ocorre no quadro dos acontecimentos que puseram fim à ditadura salazarista, a 25 de Abril de 1974 em Portugal e no contexto da Guerra fria que opunha a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas ao Estados Unidos da América e que dividia o mundo e os países em dois blocos (socialista e capitalista). No plano interno, os conflitos entre os três partidos que participaram na luta de libertação do país vieram agudizar-se com a violação do acordo de Alvor assinado entre o Governo português e os três movimentos, designadamente, FNLA, MPLA e a UNITA nos termos do qual Portugal reconhecia o direito à independência ao povo angolano e legitimidade aos três partidos de representarem o povo durante o período de transição (Paxe, 2014). Todavia, os conflitos entre as três organizações políticas adiaram aquela que podia ser uma transição cordial e pacífica. Na verdade, entre 1961 e 1974, os três grandes movimentos de libertação, não obstante

⁹ Descreve-se a segunda República entre 1992 até a atualidade, com aprofundamento materializado pela Constituição de 2010. Neste sentido Jorge Bacelar Gouveia (2017) defende que o aparecimento de uma nova Constituição a partir de fevereiro de 2010 não implicaria impor, automaticamente, uma IIIª república uma vez que não houve verdadeiramente uma “mudança de regime constitucional”, na verdade o novo texto constitucional de 2010 inscreve-se nas mesmas linhas originalmente traçadas pela Lei Constitucional de 1992.

combaterem as autoridades portuguesas, combatiam-se entre si e com maior intensidade à medida que se aproximava a independência, muito por influência de organizações internacionais que se aproveitavam e tiravam vantagem do seu desentendimento para explorar os recursos naturais. Neste contexto, o MPLA que tinha a sua maior base política em Luanda e contava com ajuda da União Soviética, Cuba e África do Sul levou vantagem em relação aos outros dois partidos (Nguluve, 2006).

Apesar dos princípios orientadores definidos nos Acordos de Alvor, não houve consenso entre os três movimentos, o que resultou depois numa guerra civil que se prolongou até 2002 e que terminou com a morte, em combate, do líder da UNITA (Paxe, 2014). O Acordo do Alvor é uma convenção entre o Estado Português e os movimentos de libertação nacional de Angola, nomeadamente, a Frente Nacional de Libertação de Angola (F N L A), o Movimento Popular de Libertação de Angola (M P L A), e a União Nacional para a Independência Total de Angola (U N I T A), enquadrada no âmbito das conversações que conduziram à independência de Angola e à forma como o poder político poderia ser exercido. Esta convenção resultou da reunião realizada entre 10 e 15 de Janeiro de 1975, na qual foi estipulado, nos termos do artigo 40.º, que cabia ao Governo de transição “organizar eleições gerais para uma Assembleia Constituinte no prazo de nove meses a partir de 31 de Janeiro de 1975, data da sua instalação”. Ato contínuo, no artigo seguinte, o governo português reconhecia aos 3 movimentos de libertação nacional o direito de se candidatarem à Assembleia Constituinte (Português & Angola, 1975). Todavia, nenhum destes princípios foi observado. O que houve foram atos unilaterais de proclamação de independências, nomeadamente, no Sul (Província do Huambo), pela UNITA, no norte, pelo FNLA e em Luanda, pelo MPLA. Este último, tendo proclamado a independência na cidade capital e com o apoio da Rússia, formou governo.

Com efeito, para piorar a situação precária que se encontrava o país, o MPLA, depois de declarar a independência a 11 de Novembro de 1975, escolheu a orientação política socialista, direção económica centralizada e planificada e um sistema de partido único, com isso, Angola passou então a ser uma grande preocupação para vários países como os Estados Unidos, a antiga Alemanha Federal, o Japão e a África do Sul (no regime do apartheid) que pretendiam impedir e anular qualquer influência socialista que pudesse ser gerada por Angola aos demais países independentes e colónias na região (Neto T. d., 2010, pp. 188-189).

Com a proclamação da independência aprova-se, igualmente, a primeira constituição do país, passando, neste contexto, a designar-se República Popular de Angola, e ao MPLA eram reconhecidos amplos poderes de direção política, económica, social e de orientação do Estado e do Governo (Paxe, 2014).

3.1. A organização da Política pública de educação e formação durante a Primeira República

Ao longo da Primeira República, os principais instrumentos de política pública de educação e formação eram, por sequência cronológica e hierarquia normativa, a Lei Constitucional de 1975, enquanto carta magna e informador principal dos princípios gerais sobre a educação e formação do estado, depois, no âmbito *infraconstitucional*, a Lei da Nacionalização do Ensino em Angola, quadro normativo que visou atribuir ao governo angolano a tutela efetiva da educação, em conformidade com as disposições da Lei Constitucional. A primeira reforma educativa de 1978 veio introduzir a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema de Educação e por fim a Lei de Bases de 1980. É no quadro destes atos normativos que se fará a abordagem das políticas públicas de educação e formação durante a Primeira República.

3.1.1. A consagração da Política de educação e formação na Lei Constitucional de 1975

No quadro da Lei Constitucional de 1975, a política de educação e formação vem plasmada e consagrada na parte sobre os Princípios Fundamentais do Estado, concretamente, na 2ª parte do artigo 8.º, 13.º e no Título sobre os Direitos e Deveres Fundamentais, artigo 29º. Nos termos da 2ª parte do artigo 8º `` O Estado orienta a economia nacional visando o desenvolvimento sistemático e harmonioso de todos os recursos naturais e humanos do país e a utilização da riqueza em benefício do povo`` e mais adiante, na parte final do artigo 13º dá-se especial ênfase ao combate ao analfabetismo e ao obscurantismo, promovendo, desta forma, ``uma educação ao serviço do povo`` e uma cultura nacional inscrita no âmbito revolucionário em que se fundou o país e a região africana (Angola R. P., 1975). No mesmo sentido, o segundo Título sobre os direitos e deveres fundamentais, artigo 29º, estabelece a promoção e garantia de todos os cidadãos à instrução e à cultura (Angola R. P., 1975). Desta forma, estavam lançados os princípios constitucionais da política de educação e formação na RPA. Com efeito, foi aprovada a Lei nº 4/75, de 09 de Dezembro instrumento jurídico *infraconstitucional* que nacionalizou e concretizou a educação e a respetiva adjudicação ao Estado angolano, com base nos princípios da obrigatoriedade, igualdade, laicidade e gratuidade (Michingi, 2013)

O texto constitucional de 1975 é muito incipiente em matéria de educação e formação, na verdade, reflexo da situação em que se encontrava a República Popular de Angola enquanto

país independente. A orientação educativa assumida na Lei Constitucional de 75 tem a virtualidade de, primeiro, garantir a universalidade do acesso a educação e formação e a laicidade do Estado, através da assunção, pelo Estado, da responsabilidade de combater o analfabetismo, a desigualdade e criar uma política ao serviço do povo, assim como criar as bases para a nacionalização do ensino.

O atraso verificado na transição do sistema económico com orientação socialista para uma economia de mercado teve reflexos significativos em vários setores da sociedade angolana. Até 1980, o órgão legislativo era monolítico ou monopartidário (o Conselho da Revolução¹⁰), presidido pelo Presidente do MPLA e consequentemente, presidente do País. Estes órgãos e organismos iniciaram as suas funções a 11 de Novembro de 1975. Todavia, o Conselho da Revolução deu lugar à Assembleia do Povo¹¹ a 11 de Novembro de 1980, constituindo-se no órgão legislativo cujas funções se inscreviam no controlo da fiscalização dos órgãos centrais e locais do Estado, função legislativa e a de representação (Angola A. N., 2019). A Assembleia do povo aprovou um conjunto de medidas que vieram conduzir à transição do sistema político e do modelo económico de livre concorrência, com especial ênfase no *Saneamento Económico e Financeiro* (SEF). O SEF é o primeiro programa de reajustamento económico, que introduziu a primeira reforma económica em Angola em 1988, depois da queda do modelo de dirigismo económico centrado na figura do Estado. Com a implementação do SEF, o Estado pretendia reforçar o papel do mercado e da moeda, descentralizar o poder económico, até então detido exclusivamente por si, redimensionar as empresas públicas e reduzir o *deficit* orçamental.

¹⁰ O Conselho da Revolução era um órgão colegial central do sistema político-constitucional, com competências políticas, legislativas, administrativas e financeiras, tendo os respetivos membros uma legitimidade político-militar, sendo assumidamente de natureza transitória. Este órgão foi consagrado no artigo 35.º da Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975 no qual preceitua que, “enquanto não se verificar a total libertação do território nacional e não estiverem preenchidas as condições para a instituição da Assembleia do Povo, o órgão supremo do poder do Estado é o Conselho da Revolução”.

¹¹ A Assembleia do Povo é o órgão que, com a revisão constitucional de 23 de Setembro de 1980 alterou o Título III da Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975, sendo uma das principais modificações a extinção do Conselho da Revolução e a criação da Assembleia do Povo ao nível nacional, sendo definidos como órgãos do Estado a Assembleia do Povo, o Presidente da República, o Governo, os órgãos locais do Estado e os Tribunais e a Procuradoria-Geral da República, aplicando-se à sua organização e funcionamento os princípios da unidade do poder e do centralismo democrático (Gouveia, 2017).

É neste quadro que se estruturam as políticas públicas de educação e formação na Primeira República (1975-1991), cuja fonte de emanção de poder para materialização das políticas públicas, em *última análise*, tem sido o Congresso¹² do MPLA.

No âmbito da formação de quadros, o país confrontava-se com alguns impasses que precisavam com urgência ser resolvidos para a prossecução dos objetivos definidos pelo Comitê Central do MPLA em 1976, nomeadamente, i. reformular o sistema de educação; ii. a falta de recursos necessários para produção de material didático virados ao contexto angolano; iii. preencher o vazio deixado pela saída em massa dos quadros portugueses; iv. resolver o problema da falta de quadros nativos para porem a funcionar os serviços públicos e; v. resolver o problema dos poucos quadros angolanos filiados nas duas outras organizações políticas que haviam abandonado o país por questões de índole política (Paxe, 2014).

3.1.2. A Reforma educativa de 1978 e Diagnóstico do Sistema educativo (1975-1991)

A política pública de educação e formação foi definida pela Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975, mas a sua concretização, no âmbito material, ocorre com a publicação e entrada em vigor da Lei nº 4/75, de 09 de Dezembro e com a implementação do “Programa Maior do MPLA”. Nesta sequência, foram aprovados pelo Iº Congresso do MPLA os “Princípios de Bases para a Reformulação do Sistema de educação na República Popular de Angola”, instrumento fundamental de base para a primeira reforma educativa do sistema de educação e ensino, pós-independência. Para contrariar os altos índices de analfabetismo, foi elaborado o “Plano Nacional de Ação para Educação de Todos” aprovado em 1977, cujo objetivo era alargar o acesso à educação e formação, particularmente ao ensino fundamental e obrigatório como primeira e segunda oportunidades. Em 1978, foi aprovada e entrou em vigor a primeira Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola independente.

¹² O Congresso do MPLA é o ato político partidário no qual são eleitos os dirigentes do partido, são renovados os mandatos dos líderes, é aprovado o programa de governo e é definida a orientação ideológica. Quanto a natureza, o congresso pode ser realizado ordinariamente ou extraordinariamente. Em Angola, é neste ato que são aprovadas as linhas gerais, as medidas políticas que são transpostas para “Programa de Governo”.

3.1.3. Os Princípios de Bases para a Reformulação do Sistema de Educação da RPA.

No primeiro Congresso do MPLA pós-independência, realizado entre 4 e 10 de Dezembro de 1977, foi aprovada a Resolução sobre os “Princípios de Bases para a Reformulação do Sistema de educação da RPA”, definindo-se, assim as seguintes finalidades para o sistema educativo:

- Desenvolver a consciência Nacional e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da identidade marxista-leninista;
- Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;
- Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de forma a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- Desenvolver a unidade nacional.

Sublinha-se, igualmente, que neste congresso foi redefinido também o novo Sistema de Educação e Ensino, assumindo uma estrutura com três Subsistemas, nomeadamente, o Subsistema de Ensino de Base geral, com 8 classes e subdividido em três níveis:

- a) primeiro nível¹³, com dois regimes, nomeadamente, o ensino de base regular (1ª a 4ª classes) e de adultos (alfabetização e pós-alfabetização);
- b) Segundo nível do ensino de base regular e da educação de adultos (5ª e 6ª classes);
- c) Terceiro nível do ensino de base regular e da educação de adultos (7ª e 8ª classes).

No quadro da formação profissional, a 5ª e 6ª classes constituíam o primeiro ciclo de trabalhadores qualificados e a 7ª e a 8ª classes o segundo ciclo, respetivamente. As quatro classes faziam parte do primeiro ciclo de formação profissional, ou formação inicial (Angola M. d., 2003).

O subsistema do Ensino Técnico-profissional tinha 3 ou 4 anos de duração e compreendia o ensino pré-universitário e o ensino médio. O ensino pré-universitário (PUNIV), com duração de 3 anos de escolaridade (9ª, 10ª e 11ª classes) estruturava-se em duas áreas: i.

¹³ Este nível de ensino assume-se como o nível da escolaridade obrigatória, cabendo ao Estado o dever de garantir às crianças o acesso a educação gratuita e de qualidade.

ciências sociais; e ciências exatas. O ensino médio estruturava-se, também, em duas modalidades com 4 anos de duração, cada (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes):

- a) Ensino médio normal para formação de professores do ensino de base, lecionado nos Institutos Médios Normais de Educação;
- b) Ensino médio técnico que compreendia os cursos lecionados nos Institutos Médios comerciais, de economia, da saúde, industriais, de jornalismo, agronómica, geográfico, etc.

Relativamente ao subsistema de Ensino Superior, este tinha cinco anos de duração divididos em dois níveis, cada um deles conferindo grau académico: i. o bacharelato (do 1º ao 3º ano); ii. e a licenciatura (do 4º ao 5º ano). Neste Sistema de Educação, o ingresso era possível após 11 anos de escolaridade, concluindo um curso pré-universitário (PUNIV) com 3 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de Base e, desde que tivesse aproveitamento e nota suficiente¹⁴ nos testes de admissão. “O mesmo é possível ainda após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso médio normal ou técnico com 4 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de Base” (Angola M. d., 2003).

É no quadro do subsistema do ensino de base e do subsistema do ensino técnico profissional que se inscrevia a formação profissional inicial e contínua em Angola antes da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema de Educação de 1978 e a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional de 1992. Como foi sublinhado, com a entrada em vigor da Lei Constitucional de 1975, foi estabelecido o combate ao analfabetismo e ao obscurantismo, numa vertente de instrução popular, a consolidação da independência e do poder popular, o fim da luta de classes, a implantação do ideal socialista comunista com ideologias marxista-leninista, a integração e coerência da Educação às necessidades sociais, com vista a proporcionar o desenvolvimento integral e universal da personalidade humana, como principais preocupações do discurso político (Manges, 2016). Com efeito, foi elaborado o *Plano Nacional de Ação para Educação de Todos*, inscrito no quadro da política de educação popular cuja finalidade era facilitar o acesso à educação de base e obrigatória às crianças e, devido ao grande número de adultos que não havia frequentando a escolaridade de base e obrigatória, a educação e formação de segunda oportunidade. É no âmbito do *Plano Nacional de Ação para Educação de Todos* e no *Programa Maior do MPLA* que se inscreve a alfabetização popular em Angola. Relativamente às propostas do *Programa Maior do MPLA* (desenvolvido no início da década de 70) podem citar-se, entre outras, as de natureza educativa e formativa:

¹⁴ Entram primeiro os candidatos com as melhores classificações até preencher todas as vagas.

- Liquidação da cultura e da educação colonialista e imperialista. Reforma do ensino em vigor. Desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano;
- Combate vigoroso e rápido do analfabetismo em todo o país;
- A instrução pública será da competência do Estado e estará sob a sua ação direta;
- Tornar efetiva, progressivamente, a instrução primária obrigatória e gratuita;
- Desenvolver o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e criar o ensino superior;
- Formação e aperfeiçoamento de quadros técnicos necessários à construção do país;
- Impulso e desenvolvimento das ciências, da técnica, das letras e das artes;
- Instrução, no campo, de meios eficazes e suficientes para assistência médica e sanitária das populações camponesas.

É no quadro destes instrumentos legais que se fundou o sistema de educação pós-independência.

3.2. Organização e Gestão da educação e formação na Lei de Diretrizes e Bases do Sistema de Educação de 1978

A organização e gestão da educação e formação tinha como finalidade primordial o aumento das oportunidades educativas, a gratuidade do ensino de base, a obrigatoriedade de frequentar o primeiro nível e a formação profissional do corpo docente (Nguluve, 2006). Nesta perspetiva, inscrito no quadro da reforma do ensino de 1977, o Decreto nº 26/77 veio alargar a estrutura interna e externa do Ministério da Educação para acolher e gerir o subsistema que se perspetivava. Nos termos do artigo 3º daquele diploma legal, integravam a estrutura do Ministério da Educação da RPA, sem prejuízo do Ministro e Vice Ministro, a Universidade de Angola, o Centro de Investigação Pedagógica e de Inspeção Escolar, a Direção Geral do Ensino, o Centro Nacional de Alfabetização, a Direção dos Ensinos Pré-Primário e Primário, a Direção do Ensino Secundário, a Direção do Ensino Técnico Profissional, a Direção de Formação de Quadros de Ensino, a Direção dos Serviços Administrativos, as Direções Provinciais de Educação, Gabinete do Plano, Gabinete de Intercâmbio e Cooperação e os Gabinetes do Ministro e Vice-Ministro.

A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de 1978 obedecia a duas formas de organização, nomeadamente, organização vertical e organização horizontal. No quadro da

organização vertical, “da base ao topo”, o sistema educativo “previu a evolução do indivíduo nas classes, que corresponderiam aos níveis” (Costa, 2018, p. 94).

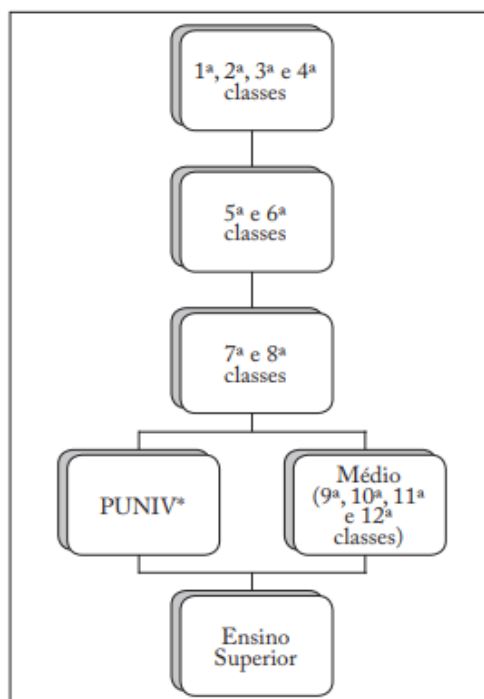
A organização horizontal permitiu articular os diferentes subsistemas de ensino com o sistema nacional de qualificação profissional, o tipo de escolas vocacionadas para o ensino geral com o tipo de formação a oferecer no âmbito da formação profissional e, particularmente, no quadro da relação da educação e formação com o mercado de emprego. A organização horizontal dos subsistemas de ensino tem que ver com a ligação que existe entre os diferentes conteúdos programáticos e a organização curricular entre os níveis e cursos.

Nos termos do Decreto nº 40/80, de 14 de Maio, o sistema educativo que vigorou em 1978, estruturava-se em “subsistemas que compreendiam as seguintes etapas” (Nguluve, 2006, p. 88):

- A educação pré-escolar
- O ensino básico (regular, de adultos e Especial): com três níveis de ensino, nomeadamente, o primeiro nível obrigatório (da 1ª à 4ª classe), o segundo nível (da 5ª à 6ª classe) e o terceiro nível (da 7ª à 8ª classe)
- O ensino médio ou pré-universitário: compreendia o ensino médio normal, o ensino médio técnico (da 9ª à 12ª classe) e o pré-universitário (da 9ª à 11ª classe).
- O ensino superior: compreendia dois níveis, nomeadamente, o primeiro nível (1º ao 3º ano) e o segundo nível (do 4º ao 5º ano).

Aderindo a uma lógica de dupla certificação, que permite articular e conjugar a formação e certificação académica e profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação permitia ao indivíduo, a partir da 5ª classe, optar por fazer formação académica ou profissional, sendo que se optasse pela formação profissional receberia, no final de cada nível, um certificado académico e um profissional que lhe permitiria continuar a formação nos níveis e etapas subsequentes ou exercer atividade profissional (Figura 1).

Figura 2 Sistema de Educação da República Popular de Angola



Fonte: Liberato (2014)

Relativamente às saídas profissionais oferecidas ao nível do ensino médio normal e médio técnico destacam-se a formação de professores realizada nos Institutos Médios Normais de Educação (nos ramos de geografia e história, matemática e física, biologia e química e mais tarde os cursos de línguas) e os cursos de técnico médio de saúde, economia, jornalismo, industrial e agronomia. O PUNIV ou ensino Pré-Universitário enquadra-se no âmbito do ensino médio geral, não profissional e tinha duração de 3 anos de escolaridade.

Como foi referido, durante a primeira república, sem prejuízo da Constituição, o principal documento regulador do sistema de educação foi o Decreto nº 40/80, de 14 de Maio, que deu corpo e força legislativa à primeira Lei de Bases do Sistema de Educação da RPA, aprovado pelo congresso do MPLA em 1977 e em vigor desde 1978. Todavia, esta reforma não foi implementada num contexto de "um processo normal". A sua implementação ocorreu num quadro de transição política, de ideologia, de mudança de paradigma. Não foram criadas as condições adequadas à materialização de uma reforma educativa na dimensão em que ocorreu, no âmbito de uma mudança absoluta do sistema e orientação vigentes para outros (Angola,

Unicef, & Unesco, 1993). Neste sentido, Zau (2005) aponta duas razões que podem influenciar a educação face ao choque cultural causado pelo ritmo acelerado de mudanças que as sociedades estão expostas: i. as aprendizagens relacionadas com a adaptação ao processo de mudanças e; ii. as aprendizagens relacionadas com a gestão dos conteúdos dessa mesma mudança (Zau, 2009). No caso de Angola, a população foi apanhada de surpresa, não teve tempo suficiente para adotar estratégias de adaptação à mudança de paradigma. Por outro lado, a falta de recursos humanos qualificados e materiais de apoio ao sistema e orientação educativa resultaram em consequências drásticas e complexas que exigiam repensar e reavaliar as opções assumidas (Angola, Unicef, & Unesco, 1993).

É peculiar notar-se que dada a insuficiência do quadro docente em atender a demanda, o ensino limitou-se, em muitos casos, ao ensino precário da língua portuguesa e de outras disciplinas, mas sem o conhecimento ou domínio necessário, por parte do professor, dos conteúdos de ensino. Neste período, as aulas eram ministradas, em grande parte, por monitores escolares, que mais tarde passaram à categoria de professores colaboradores e de professores propriamente ditos, mas com uma formação muito baixa (Nguluve, 2006, p. 87)

A política colonial de formação de professores nativos só previa a qualificação profissional até a quarta classe (Paxe, 2014). Depois da independência, o país contava apenas com estes professores, com todas as suas dificuldades, consequência do estado incipiente que se encontrava o processo de conceção das políticas sociais. Este quadro conturbado teve grandes reflexos na qualidade de ensino, nos resultados das avaliações dos primeiros 5 anos da implementação da primeira reforma e no setor produtivo da economia nacional.

Neste sentido, em 1986, realizou-se o primeiro diagnóstico do sistema de educação. Este exame visou analisar o grau de efetivação, abrangência, dificuldades de implementação da reforma iniciada em 1977 e indicar estratégias de melhoria do sistema educativo. (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Com efeito, este diagnóstico revelou um conjunto de problemas, inscritos no âmbito da excessiva concentração e centralização dos poderes funcionais nos órgãos centrais do ministério da educação, a problemática do acesso à educação de qualidade, das infraestruturas, etc. O Diagnóstico apontava que em

cada 1.000 alunos matriculados na 1ª classe, apenas 142 concluíram a 4ª classe, dos quais 34 concluíram sem repetição de classe, 43 com uma repetição de classe e 65 com duas ou três repetições. Se se ampliar a análise para a 8ª classe, só 4 alunos concluíram, sendo 1 com uma repetição e 3 alunos com duas repetições de classe (Angola M. d., 2012, p. 3).

Face a esta situação foi elaborado o “Estudo Setorial de Educação” no período de 1991-1995, no âmbito da cooperação entre o Governo de Angola, o UNICEF e a UNESCO, e a projeção

para a elaboração do novo modelo de sistema de educação, o que veio a acontecer, apenas em 31 de Dezembro de 2001.

Este estudo preconizava as seguintes finalidades:

- Examinar e avaliar a natureza e a importância das oportunidades e problemas enfrentados pelo sistema educativo;
- Identificar necessidades e propor estratégias para solução/minimização dos problemas na perspectiva de linhas de ação prioritárias para a mudança e renovação do sistema educativo nacional.

Os resultados deste estudo apontavam que,

a situação conjuntural interna (com o reacender do conflito armado após as eleições de realizadas em Setembro de 1992) tornava, em muitos casos, aleatórias as análises efetuadas, designadamente, do ponto de vista quantitativo, e que as informações provenientes das províncias eram escassas e contraditórias (Angola, Unicef, & Unesco, 1993, p. 2).

O desenho e implementação das políticas educativas apresentam um perfil em total contradição com os ideais propagados nas narrativas discursivas e ainda hoje o país debate-se com sérios problemas de educação e formação, principalmente ao nível da formação inicial. A título meramente exemplificativo, pode apontar-se a inexistência de prioridades, critérios e processos que informem uma política de formação de pessoal devidamente pensada, implementada e supervisionada, com a afetação de recursos necessários ao seu funcionamento, com base numa multiplicidade de formas organizativas de formação, conforme se trate de formação inicial ou contínua, de formação formal ou informal (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Nesta sequência, o Estado definiu, nos termos do Decreto nº 75/08, de 10 de Dezembro, o “subsídio de Aprendizagem e de Estágio Profissional” no quadro da adoção de medidas ativas de emprego e, com vista a promover a formação profissional inicial, apoiar a aprendizagem e facilitar a obtenção de experiência profissional aos jovens que frequentem cursos inscritos no âmbito do Sistema Nacional de Formação Profissional. Todavia, entre a estipulação e a prescrição legal e a materialização da política como ato administrativo, parece haver ainda um longo caminho a percorrer. Por um lado, não existe orçamento para afetar à rubrica “subsídio de aprendizagem e de estágio profissional”, por outro lado, as estruturas de coordenação entre o Sistema Nacional de Formação Profissional e as Empresas são fracas ou quase inexistentes. Por último, a fiscalização ou supervisão do preceituado pelo Decreto nº 75/08, de 10 de Dezembro é da responsabilidade da Inspeção Geral do Trabalho, que a tem prosseguido no *conforto dos instrutivos e regulamentos administrativos*.

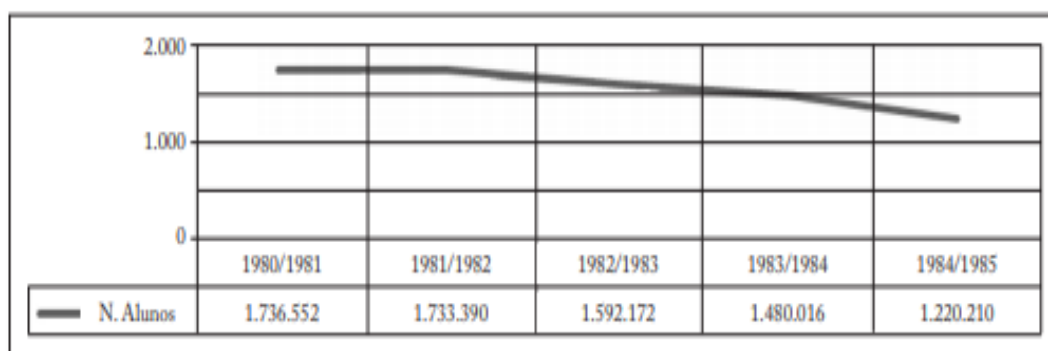
O subsistema de ensino Técnico Profissional subdividia-se, ao longo deste período, em duas áreas principais, nomeadamente, o ensino profissional e o ensino médio técnico. Com a entrada em vigor da Lei de Base do Sistema Nacional de Formação Profissional e a criação do Instituto Nacional de Formação Profissional, a responsabilidade de coordenação, gestão e dinamização das atividades de formação profissional foram transferidas do Ministério da Educação para o Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social, através do Sistema Nacional de Formação Profissional. Sob tutela do Ministério da Educação ficou apenas o subsistema do ensino médio técnico (Angola, Unicef, & Unesco, 1993).

No quadro da evolução do sistema educativo é possível reconhecer determinadas fases que caracterizam as políticas públicas de educação e formação em Angola (Teixeira, 2016).

O período compreendido entre 1975-1980 é caracterizado pela gestão e rutura da herança educativa portuguesa e implementação do sistema educativo angolano, materializado pela Lei nº 4/75, de 9 de Dezembro. Todavia, o conjunto de clivagens sociais observadas depois da independência, designadamente ligadas a definição clara da linha ideológica, a falta de quadros e o conflito armado, fizeram emergir a educação numa grande incipiência. Em 1978, foram definidos os «Princípios de Base para a Reformulação do Sistema da Educação e Ensino da República popular de Angola», com objetivos, finalidades e um «Programa de Ação» para definir o novo modelo de educação do país, lançando, desta forma, as bases e alicerces para aquela que se viria a constituir como a primeira reforma do sistema educativo e ensino na República Popular de Angola.

O período entre 1980-1985 é marcado pela realização do 1º Congresso Ordinário do MPLA, em 1977. Este congresso desencadeou uma série de medidas sociais muito relevantes. A nível da educação, foram criadas as bases que sustentaram o processo de «Implantação-diagnóstico-implementação» da educação e que veio culminar com a produção do documento «Situação Atual da Educação e Medidas de Emergência». Este documento faz uma análise, ainda que incipiente, sobre a situação real da educação em Angola e a viabilidade ou não da política educativa plasmada na Lei nº 4/75, em função da situação de conflito armado que se vivia no país e que foi aumentando à medida que o tempo passava.

Figura 3. Número de alunos matriculados no ensino de base regular (1980-1985)



Fonte: Liberato (2014)

Como o quadro acima indica, entre 1980 e 1985, o número de alunos matriculados foi decrescendo. Em 1980, estavam matriculados, em todas escolas do país, 1.736.552 alunos, em 1985 o número baixou para 1.220.210, assinalando uma diferença de 516.342 alunos fora do sistema de ensino. Esta situação, como foi referido, foi causada pelo aumentar exponencial do conflito armado, que destruiu as infraestruturas escolares, fez vários deslocados e refugiados. Como resultado, muitas crianças em idade escolar ficaram fora do sistema de ensino, agravando ainda mais a situação de analfabetismo em que o país se encontrava. Note-se, por outro lado, que a diminuição do número de alunos nas classes e anos subsequentes, sem prejuízo das razões acima indicadas, pode ser um indicador de um problema de falta de progressão dentro do sistema (Paxe, 2014).

O período de 1986-1991 foi marcado por um conjunto de situações de ordem económica, social e política. No âmbito económico, começa-se nesse período a transição do sistema socialista para o capitalismo. Em consequência disto, realizou-se em 1987/8, o Saneamento Económico e Financeiro (SEF) com o intuito de preparar as condições para a livre concorrência económica. O Estado deixa de ser o provedor exclusivo dos serviços sociais, nomeadamente, educação saúde, etc.

Com a instabilidade provocada pelo conflito armado, as populações abandonaram as suas terras e foram concentrar-se nas grandes cidades, principalmente as cidades litorais, mormente, Luanda e Benguela, e provocaram grandes êxodos populacionais nos grandes centros urbanos, *máxime*, Benguela, Lubango e Luanda¹⁵, desestruturando totalmente as

¹⁵ Uma das causas apontadas para o êxodo populacional nas grandes cidades e centros urbanos, não obstante a situação de guerra, é o desnível de infraestruturas escolares. Durante a primeira República a maior parte das instituições de ensino que se tem conhecimento tinham sido construídos e deixados pelos portugueses. Com efeito, os portugueses privilegiavam construções escolares nas zonas

políticas públicas de educação, saúde e ordenamento do território (Figura XX). Nesta sequência, nas províncias do interior do país, as instituições escolares e os programas de alfabetização foram abandonados, os institutos médios técnicos no Huambo, no Bié e em Malange foram destruídos com a guerra, o exíguo investimento que se fez foi destruído ou ficou deslocalizado e agudizou-se mais ainda a situação do analfabetismo. Por isso, foi lançado o *Projeto de Lei Geral da Escolaridade*, cujo objetivo era avaliar o grau de aproveitamento dos alunos em todos os níveis de ensino.

Quadro 7. Estatística da educação (1980/81 e 1990/91

Nº	NÍVEIS	Anos letivos/Percentagens		Comparação das Percentagens % (2)(1)
		1980/81(1)	1990/91(2)	
1	Iniciação	4.042.255 (21,0%)	164.141 (12,1%)	-59,4%
2	Educação Pré-escolar	3696 (0,2%)	31.820 (2,4%)	+760,9%
3	Iº Nível	1.332.297 (69,1%)	990.363 (73,2%)	-25,7%
4	IIº Nível	150.204 (7,8%)	124.873 (9,2%)	-16,9%
5	IIIº Nível	36.433 (1,9%)	34.626 (2,6%)	-5,0%
6	PUNIV	2.299 (0,1%)	6.107 (0,5%)	+165,6%
7	Ensino especial	60 (0,0%)	231 (0,02%)	+285,0%
TOTAL		1.929.244 (100,0%)	1.352.161 (100,0%)	-30,0%

Fonte: MEC; UNESCO & UNICEF (1993)

A evolução dos alunos no sistema de educação de Angola, segundo o PNUD (1992), apresenta três fases. A primeira fase compreende o período entre o ano letivo 1976/77 a 1979/80, caracterizada pela vertiginosa e elevada necessidade e procura social da educação. Com a proclamação da independência, assistiu-se à uma verdadeira explosão escolar em todos os níveis e subsistemas, com especial incidência no ensino geral. A segunda fase, que ocorreu entre os anos letivos 1979/80 a 1984/85, foi marcada pelo decréscimo do número de alunos matriculados e pela falta de progressão no sistema, sobretudo, no ensino de base regular. Durante o período que compreende esta fase teve grande influência, no decréscimo e na falta de progressão dos alunos, a intensificação do conflito armado. Por fim, a terceira fase, que

de concentração da população de origem europeia, estes viviam nas zonas próximas do litoral e nos centros urbanos (Paxe, 2014).

compreende o ano letivo de 1985/86 a 1990/91, considerado um período de estabilização do sistema (PNUD, 1992).

Durante esta fase de relativa estabilidade houve grande afluência de alunos, o maior pico observou-se no ano letivo 1979/80, com 1.714.817 de alunos inscritos, porém, durante o período de maior incidência do conflito armado (ano letivo de 1984/85) estes números decresceram para 870.410 alunos (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Note-se que, mesmo no período em que números de alunos matriculados nas classes de iniciação atingiu o seu pico, este aumento não foi capaz de diminuir os quase 50% de taxa de analfabetismo entre crianças em idade escolar. Relativamente ao subsistema do ensino técnico profissional, o PUNIV no ano letivo 1980/81 contava com 2.299 alunos matriculados, e no ano escolar 1990/91 com 6.107. Diferente dos outros níveis, o ensino médio evoluiu em termos de matrículas, todavia, esta evolução não era suficiente para responder e corrigir a taxa de analfabetismo que se fixava em mais de 58% da população com maior de 15 anos (Angola, Unicef, & Unesco, 1993).

3.3. Organização da Formação Profissional na Primeira República

Já foi referido o contexto em que a formação profissional imergiu em Angola, num quadro de escassos recursos humanos qualificados: cerca de 80% da população angolana não sabia ler nem escrever, manipulando, por conseguinte, técnicas rudimentares e de pouca produtividade; por outro lado, dos 20% que sabiam ler e escrever uma boa parte possuía apenas habilitações literárias de base inferior ou igual ao 4º ano de escolaridade e estava sempre ligada aos lugares de direção e chefia. A formação da força de trabalho qualificada passava pela alfabetização e formação básica, formação profissional básica, média e superior.

A primeira aproximação à estratégia de formação profissional, sem prejuízo das menções do ensino técnico profissional que constavam da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi publicada pelo Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro. Tratou-se do primeiro quadro normativo pós-independência que traçou as linhas orientadoras para a implementação e desenvolvimento da estratégia de formação profissional. Este decreto veio introduzir no sistema de educação e formação os princípios a observar pelo Estado na prossecução das políticas de formação profissional de quadros fora do âmbito do sistema escolar tradicional, por um lado, e criou as bases para aquilo que viria ser o sistema nacional de formação profissional (SNFP), por outro. Neste sentido, o decreto entrou em vigor numa altura em que o país se debatia com grande necessidade de reforço da formação de quadros qualificados. Este diploma normativo surgiu no quadro da tutela administrativa do Estado e da necessidade de reformulação do

subsistema de Ensino Técnico Profissional, com vista à formação profissional de trabalhadores qualificados (ao nível da formação profissional inicial e contínua), tendo em conta que, i. a implementação da formação profissional foi acompanhada de dificuldades relacionadas com a falta de capacidades em termos de infraestruturas e no quadro de recursos humanos; ii. o Ministério da Educação não tinha capacidade, nem humana nem técnica para regular, orientar, controlar e supervisionar a explosão das ações de formação que se propagaram depois da independência e com a entrada em vigor da Lei da Nacionalização da educação (Angola C. d., 1983).

Nos termos do artigo 1.º do Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro, são objetos de formação profissional e integradas no quadro do subsistema de Ensino Técnico Profissional, “todas as ações que permitam a formação de trabalhadores qualificados ou a sua capacitação a fim de permitir uma correta adequação às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas”. No âmbito deste decreto, as ações de formação podiam ser sistemáticas e regulares. Eram consideradas ações de formação com carácter sistemático e regular as que eram ministradas em escolas de formação profissional, que funcionavam em instalações próprias, nas estruturas dos institutos de ensino médio¹⁶ e das empresas.

Salientar que, apesar de algumas ações de formação sistemáticas funcionarem nas escolas de ensino médio não se inscreviam no âmbito dos cursos médios técnicos profissionais. Estas ações formativas funcionavam nestas escolas por falta de infraestruturas próprias ou por colaboração entre as empresas e as referidas instituições. Com efeito, nos termos do artigo 4.º, as ações de formação com carácter sistemático eram de duas modalidades, determinadas pelo nível de ingresso e conteúdo das especialidades: i. realizando o Iº ou o IIº ciclo de trabalhadores qualificados, efetuando paralelamente a formação básica no atual sistema de educação e ensino e; ii. realizando o Iº ou o IIº ciclo de trabalhadores qualificados, efetuando exclusivamente a formação básica específica e de especialidade. No primeiro grupo enquadram-se os jovens com escolaridade mínima obrigatória, à procura do 1º emprego ou que pretendam trabalhar por conta própria, que frequentam formação profissional básica no sistema dual, ou seja, com equivalência ao sistema de educação e ensino. No segundo grupo estão os adultos desempregados ou à procura do 1º emprego com baixos níveis de escolaridade, cuja formação frequentada não dá equivalência ao sistema de educação e ensino.

¹⁶ As escolas que funcionassem nas instalações dos institutos de ensino médio tinham que estar relacionadas com o setor produtivo dentro do quadro estabelecido para os Institutos médios.

Os órgãos e organismos responsáveis pela formação profissional, nos termos da artigo 1º, *al. e)* do Decreto nº 40/80, de 14 de Maio, combinado com o artigo 6.º do Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro, eram os Ministros e Secretários de Estados que, em colaboração com os setores interessados, tinham o objetivo de aperfeiçoar, atualizar ou ampliar os conhecimentos técnicos específicos dos trabalhadores, com vista a adaptá-los às novas tecnologias ou outras necessidades de desenvolvimento das forças produtivas do setor, através de encontros ou seminários de qualificação e especialização. Em regra, as ações de formação eram realizadas nos locais de produção, no quadro daquilo que hoje se chama “formação *on the job*”, todavia, caso fosse necessário, podia se recorrer à realização de ações de formação nas escolas de formação profissional (Angola C. d., 1983). A gestão das escolas de formação profissional que funcionavam nas empresas que tinham condições materiais, técnicas, financeiras e humanas para o efeito, cabia aos organismos de tutela¹⁷.

A orientação pedagógica e metodológica dos cursos de formação profissional, tratados no decreto que tem vindo a ser referenciado, era da competência do Ministério da Educação, que a materializava com a ajuda do Conselho Nacional de Formação Profissional e das Comissões Técnicas Setoriais. Com efeito, a orientação pedagógica e metodológica inscrevia-se na: i. na determinação de currículos e programas das áreas de formação geral, formação básica e formação específica dos cursos, a fim de garantir a padronização e uniformização de áreas profissionais; ii. na aprovação de área de formação de especialidade, de forma a garantir a padronização e uniformização das especialidades; iii. no estabelecimento do sistema de avaliação; iv. na determinação do calendário escolar e v. na autorização de abertura ou encerramento de escolas e aprovação dos seus estatutos orgânicos (Angola C. d., 1983). De referir que, a determinação dos planos curriculares dos programas de especialização era feita pelos órgãos e organismos de tutela e/ou pelas empresas (Angola C. d., 1983).

Este diploma foi revogado seis anos depois pelo Decreto nº 28/89, de 1 de Julho, com a aprovação do Estatuto de Formação Profissional, pelo Conselho de Ministros, no âmbito das reuniões e debates sobre a formação profissional promovidos pelo Vice-Ministro para o Ensino Técnico Profissional e pela Direção Nacional de Formação Profissional, ambos do Ministério da Educação. Com a entrada em vigor do Estatuto de Formação Profissional inicia-se uma fase de transição, estudo e produção de legislação avulsa sobre esta matéria, e que veio ser publicada

¹⁷ No âmbito do funcionamento administrativo do Estado, a relação entre os diferentes órgãos e organismos da administração pode ser de tutela ou de superintendência **Fonte especificada inválida..** Neste sentido, os órgãos e organismos de tutela eram os diferentes departamentos ministeriais cuja atividade, no quadro da desconcentração e descentralização de poderes, era prosseguida também por empresas do respetivo ramo de atuação, com vista a imprimir maior celeridade.

durante a segunda República, *máxime* em 1992. Este estatuto veio dar uma abordagem mais ou menos diferenciada à formação profissional, até então tratada no quadro do subsistema do ensino técnico profissional do sistema de educativo.

3.3.1. Formação Profissional inicial

Poucos anos depois da independência, havia 140 centros de formação profissional, criados em articulação com as empresas e os vários ministérios. Todavia, os resultados da sua atividade estavam longe de responder às necessidades das organizações empresariais e da administração pública.

Apesar de, nos finais da década de 70, terem existido cerca de 140 Centros de Formação Profissional, criados por iniciativa dos vários Ministérios e Empresas, os resultados da sua atividades foram escassos e, face às enormes carências de trabalhadores qualificados, as unidades económicas recorreram, sistematicamente, à contratação de trabalhadores estrangeiros (Angola, Unicef, & Unesco, 1993, p. 107) .

No ano letivo de 1985/86 foram registados alguns avanços, mas não foram suficientes para contrariar a carência. Ao nível da estrutura governativa, foi criada no final da década de 80 a pasta de Vice-Ministro para o ensino técnico profissional e a Direção Nacional de Formação Profissional, tutelada pelo Ministério da Educação e sob dependência direta do Vice-Ministro para o ensino técnico profissional. Como foi referido, estes dois órgãos eram os responsáveis pela conceção e materialização das políticas de formação profissional, ao nível do Estado. Na sequência da criação destes organismos da administração central do Estado, foram realizados vários debates sobre a formação profissional, inscritos no quadro do “Primeiro Encontro Nacional de Formação Profissional”, e que culminaram com a publicação de um pacote legislativo sobre esta matéria no início do segundo semestre de 1992 (Angola C. d., 2001). Nos debates, foi discutido, entre outros temas, a questão da organização curricular dos cursos (padronização e uniformização, conforme o caso).

A organização curricular dos cursos de formação profissional não obedecia a um padrão. O currículo de cada curso era definido com base nas necessidades da empresa onde o centro de formação estava sediado, ou, não estando vinculado a uma organização empresarial, o plano de formação era “*encomendado*” (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Todavia, a organização curricular dos cursos de formação profissional inicial de jovens era idêntica à do ensino geral básico e das classes correspondentes. Com efeito, inscrita no quadro da Direção Nacional de Formação Profissional (DNFP), a Unidade de Formação para a Empresa (UFE) recolheu os

manuais de trabalho de todos os centros de formação e organizou um “Banco de Materiais Didáticos” por cursos e profissão. É neste âmbito que ocorre a primeira aproximação à padronização dos cursos de formação profissional em Angola (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). A Unidade de Formação para Empresas era o órgão especializado da administração pública que, ao nível da DNFP do MED, acompanhava, supervisionava e regulava as políticas de formação bem como os termos em que se estabelecia as relações entre o Estado e as Empresas¹⁸.

Quanto ao corpo docente e/ou formadores, ao longo da Primeira República não havia nenhuma instituição vocacionada para a formação de formadores ou instrutores de formação profissional. Os formadores eram profissionais das empresas com larga experiência ou finalistas dos cursos médios técnicos, *máxime* finalistas dos Institutos Médio Industrial de Luanda ou do Huambo (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Porém, a criação da “Unidade de Formação de Instrutores”(UFI), *ato continuo*, e a abertura do “Curso Permanente” melhorou consideravelmente o quadro. A UFI era a instituição vocacionada para a formação de formadores ou instrutores para assegurarem o sistema nacional de formação profissional. A funcionar inicialmente no Município do Cazenga, em Luanda, numa zona periférica da cidade, evoluiu mais tarde para Centro Nacional de Formação de Formadores (CENFFOR), depois para Instituto Nacional de Formação Profissional (INAFOP), em 1992. No Centro Nacional de Formação Profissional do Cazenga (CNFP) funcionava o curso de formação permanente para formadores que atuavam nos vários centros de formação profissional do país, que se destinava a promover a formação técnica e pedagógica dos formadores e agentes que intervinham no processo de formação profissional (Angola C. d., 2001).

No final de 1989, existia no território angolano 1.113 instrutores de formação profissional, que atuavam como formadores nos cursos de formação profissional de base (Quadro XX), dos quais 23% eram formadores estrangeiros, correspondendo a 256. A maior parte de instrutores, 857 era angolana. Mas, estes números são escassos se for considerada a extensão do território nacional, a dificuldade de quadros e a necessidade premente de criar estruturas educativas para formar o homem novo. Das quinze (15) áreas que foram eleitas como amostra pelo ministério da educação no “*Estudo Sobre as Opções para Reconstruir o Sistema Educativo*” publicado em 1993, destaca-se o curso de saúde com maior número de instrutores em todo o país, 214 (constituindo uma média de quase 12 instrutores por província), um número que, ainda assim, não respondia às necessidades educativas e formativas da população. Além disso, estes instrutores estavam concentrados nas províncias de Benguela, Cabinda, Huila,

¹⁸ Estas empresas eram todas públicas, considerando que nesta altura não havia em Angola empresas privadas.

Huambo, Luanda e Malange, portanto, em 7 províncias das 18. Note-se, igualmente que, no ramo da habitação, os três (3) instrutores que asseguravam a formação profissional eram todos estrangeiros. Dada a carência de quadros, os agentes que atuavam como instrutores no sistema nacional de formação profissional, exerciam funções profissionais noutras organizações empresariais ou da administração pública (Angola, Unicef, & Unesco, 1993).

Quadro 8.: Número de Instrutores de formação profissional e sua origem

Tutela	Instrutores Nacionais	Instrutores Estrangeiros	Total	% (IE¹⁹/TOT²⁰)
Agricultura	46	28	74	38
Assuntos sociais	15	6	21	29
Comércio	92	12	104	12
Construção	24	4	28	14
Cultura	3	2	5	40
Defesa	3	1	4	25
Educação	171	15	186	8
Energia/Petróleo	36	52	88	59
Finanças	28	21	49	43
Habitação	...	3	3	100
Indústria	131	10	141	7
OMA	7	...	7	0
Pescas	32	50	82	61
Saúde	199	15	214	7
Transportes/Comunic	70	37	107	35
Total	857	256	1113	23

Fonte: MED; UNICEF & UNESCO (1993)

As informações apresentadas na tabela acima demonstram a situação de falta de quadros em que o país se encontrava e, em especial a ausência de quadros técnicos qualificados. Por isso, inicialmente a formação profissional desenvolveu-se no meio empresarial, no quadro da formação em contexto de trabalho e/ou formação *on the job*, inscrita no âmbito da educação e formação informal e não formal. Todavia, as opções políticas adotadas para o setor da educação foram amplamente afetadas e influenciadas pelo movimento mundial sobre a “aprendizagem ao longo da vida” liderado pela Unesco e materializado com a publicação do relatório “Aprender a ser”, no início da década de 70. Segundo Canário (2003), com a publicação do referido relatório a educação e formação permanentes foram confundidas com a educação de adultos.

¹⁹ Instrutores Estrangeiros

²⁰ Total de Instrutores estrangeiros em percentagem.

O alcance dos ideais da Educação Permanente foi limitado, em primeiro lugar, por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período pós-escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a uma formação profissional contínua baseada no conceito da “reciclagem”, ou a uma educação de segunda oportunidade (p. 192).

Neste sentido, a educação e formação correspondem aos

processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob formas de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de fazer parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente (Lima, 1988, cit. por Canário, 2000, pp. 36-37).

Em Angola, a educação e formação não formal e informal, apesar de serem recorrentes e terem tido grande importância durante o período de libertação nacional, ainda não estão balizadas, tão-pouco são motivo de estudos empíricos. Para efeitos deste trabalho, a educação e formação não formal, embora diga respeito a uma estrutura organizativa e possa, eventualmente, levar a uma certificação não é esta a sua vocação. Ela diverge da educação formal considerando que, a sua realização, não depende, necessariamente, da fixação de tempo, lugar e, em regra, orienta-se por meio da flexibilidade em termos de conteúdos (Silvestre, 2011). Por sua vez, a educação e formação informal, segundo a definição proposta por Coombs referenciado por Canário (2006, p. 201), é

o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). Regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas.

Com efeito, a educação e formação permanentes, no quadro das políticas definidas pela Unesco foram acolhidas, em Angola, num contexto social de expansão da oferta formativa inclusiva, que inicialmente foi traduzida no *Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos* e no programa de alfabetização de adultos, com a necessidade de formação de recursos humanos e profissionais que podiam atuar no tecido empresarial e da administração pública do Estado.

O contexto de falta de quadros em todos os setores da atividade económica em que o país estava, justificou a adoção de políticas e práticas de educação e formação profissional à

margem do contexto e dos pressupostos escolares, inscritas no âmbito da educação não formal e informal nos termos das quais, são reconhecidos como educativas e formativas todas as situações potencialmente educativas e formativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas, caracterizadas pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensado à medida do público e situações singulares (Canário, 2007, p. 197). Infelizmente, estas práticas educativas não foram continuadas, não tiveram o reconhecimento e a valorização que mereciam da parte do Estado enquanto órgão responsável pela regulação do mercado de educação e formação. O legislador e o governo angolanos não souberam aproveitar aquelas circunstâncias para criar políticas públicas de educação e formação que permitissem a articulação dos processos de escolarização formais com os não formais e informais, particularmente em 1975, e depois de 1986 (com os vários atos e momentos que conduziram à reforma educativa de 2001), tão-pouco com a publicação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino).

Não obstante a orientação política e prescrição constitucional exigir do Estado a assunção da responsabilidade de prosseguir as políticas de educação e formação dos trabalhadores e justificar, no quadro da regulação educativa, os processos de formação informal e não formal devido a falta de quadros, a educação e formação em exercício teve de enfrentar outros problemas. Entre os vários obstáculos encontrados pode assinalar-se, nomeadamente, a existência de docentes com habilidades académicas, mas sem formação profissional no meio empresarial, a exiguidade de pessoas com experiência profissional reconhecida, o problema do domínio do modelo formativo escolar sobre os não formais, etc. Apesar disso, a aprendizagem experiencial continuou a dominar o processo de desenvolvimento de recursos humanos, onde os formadores, designados instrutores, eram colegas de trabalho com experiência profissional comprovada.

No âmbito das infraestruturas que suportavam toda a atividade formativa, o país contava com 135 Centros de Formação Profissional, 30 dos quais estavam orientados para a formação inicial de jovens, 37 dirigidos à Formação Inicial para Adultos, 20 destinadas para Formação Inicial e Formação Permanente e 48 destinados exclusivamente à Formação Permanente (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). É de assinalar que durante o período que tem vindo a ser retratado quase todos os setores importantes da vida económica do país possuíam Centros de Formação Profissional. Com efeito, o setor dos transportes possuía o maior número (32), seguido da saúde (21), Educação (17), construção (11), Comércio (10), Finanças e Indústria (ambos com 9 cada um), Energia (8) e agricultura (6). Estes setores no seu conjunto perfazem 90% do total de centro de formação (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Relativamente ao

funcionamento efetivo dos 135 centros, constata-se que dos 48 centros orientados para a Formação Permanente apenas 19 funcionavam razoavelmente, os outros estavam todos inoperantes. No setor dos transportes, 78% de todos os 32 centros eram deficientes ou não operavam, no setor da construção dos 11 centros 8 eram inoperantes. A mesma situação verificava-se também no setor da agricultura, onde dos 6 centros 4 não funcionavam (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). As províncias de Luanda (39%), Benguela (16%) e Huambo (12%), concentravam a maior parte dos centros de formação (67%). Seguiam-se com 7% a província da Huila e 6% a província do Kwanza Sul. No total, estas províncias possuíam 80% do número de centros de formação existente em todo o território nacional (um país com 18 províncias no total). Os últimos 20 % estavam distribuídos pelas restantes 13 Províncias. A assimetria verificada na distribuição dos centros pelo território nacional está relacionada com a maior concentração da atividade económica nas Províncias de Luanda, Kwanza Sul, Huila e Benguela.

3.3.2. Formação Profissional Contínua

Como já foi referido, a formação profissional contínua ao longo da Primeira República desenvolveu-se, maioritariamente, no quadro da educação e formação em contexto de trabalho ou formação *on the job*. Com efeito, a formação em contexto de trabalho pode ser definida como o “processo de aprendizagem que, realizado no posto de trabalho, se orienta para aquisição de competências necessárias ao desempenho de uma profissão, sob a orientação de um trabalhador qualificado e a cargo da entidade patronal” (Pereira & Brito, 1998, p. 112). Durante a Primeira República e mesmo depois da publicação do Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro, todas as empresas tinham aprendizes e a formação deste pessoal era exclusivamente no local de trabalho. A formação era excessivamente prática, na maior parte das vezes sem nenhuma componente teórica o que contribuía para a sua débil eficácia.

A designação “formação permanente” inserida nos documentos oficiais da República de Angola, ao que parece, é reflexo e influência da agenda e regulação educativa e formativa das organizações internacionais. Com efeito, foi introduzida e adotada em Angola no âmbito do cumprimento da agenda da Unesco, inscrita no relatório “Aprender a ser” publicado no início da década de 70. Com efeito, tal como aconteceu noutras paragens do mundo, o alcance dos ideais da Educação Permanente foi limitado, por uma visão muito reducionista. Por outro lado, e no sentido contrário da lógica subjacente à Educação Permanente, “o alargamento da forma escolar a todos os tempos e espaços contribuiu para desvalorizar as aquisições humanas realizadas por via não escolar, a partir de vivências experienciais” (Canário, 2003, p. 193). Em

Angola, o alargamento da escola formal às formas não formal e informal de educação contribuiu, em grande medida, para a desvalorização da formação profissional contínua, mantida, até a aprovação da Lei de Base do Sistema Nacional de Formação Profissional, no âmbito do ensino médio técnico e do ensino superior, dois subsistemas de educação que eram tutelados por um Ministério da Educação inerte, em matéria de formação profissional (Angola C. d., 1983). Apesar das dificuldades acima apontadas, a formação profissional contínua manteve-se e continuou a ser desenvolvida.

Referiu-se, igualmente que, a implementação da formação profissional foi acompanhada de dificuldades relacionadas com a falta de capacidades em termos de infraestruturas e exígua capacidade técnica do órgão regulador de orientar, controlar e supervisionar a explosão das ações de formação que se propagaram depois da independência e com a entrada em vigor da Lei da Nacionalização da educação. Portanto, o Ministério da Educação, no âmbito da sua função reguladora e de órgão do Estado com poderes de superintendência e de tutela administrativa, não tendo controlo sobre a formação profissional contínua realizadas nas organizações empresariais, circunscreveu a sua ação à *educação formal*. Mesmo com a entrada em vigor do Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro, quadro normativo que veio traçar as linhas orientadoras para a implementação e desenvolvimento da Estratégia da Formação Profissional, aquele órgão não conseguiu materializar uma política de avaliação e acreditação das ações de formação profissional que ocorriam nas diferentes empresas e centros de formação.

De referir que, em termos de formação profissional, havia 48 centros que garantiam a formação profissional contínua em todo o território nacional. Até 1990, havia, igualmente, 20 outros centros que desenvolviam, simultaneamente, formação profissional inicial e formação profissional contínua. No ano letivo 1987/88 havia 100 “centros de capacitação” ou formação profissional contínua. Com efeito, as ações de formação de carácter sistemático e regular, inscritas no quadro da Estratégia da Formação Profissional obedeciam à orientação pedagógica e metodológica do Ministério da Educação.

Nos termos do artigo 6º do Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro, as ações de capacitação são da exclusiva competência de cada Ministério ou Secretaria de Estado, no âmbito da organização administrativa do Estado, e são dirigidas a trabalhadores com o objetivo de aperfeiçoamento, atualização ou ampliação de conhecimentos técnicos específicos através de estágios, encontros ou seminários de qualificação e especialização que visam a adaptação a novas tecnologias ou a outras necessidades de desenvolvimento das força produtivas do setor.

Com base neste artigo, identificada a necessidade de formação do trabalhador competia ao Ministério, secretaria ou um órgão sob sua tutela indicar outro trabalhador experiente ou contratar o serviço de um especialista para acompanhar o estágio ou realizar o encontro ou seminário de qualificação e especialização profissional, respetivamente. Neste contexto, o conteúdo da formação era determinado pelo posto de trabalho. Para este feito, o posto de trabalho, segundo Meignant (2003, p. 52), designa “uma situação particular de trabalho” num emprego determinado. Quanto às finalidades, a formação profissional contínua visava o aperfeiçoamento profissional, atualização ou ampliação de conhecimentos técnicos específicos em função de novos conteúdos do posto de trabalho, das exigências do emprego e da profissão. Esta é uma disposição particularmente reducionista do desenvolvimento profissional de trabalhadores, onde se esquece, por completo, a dimensão formativa e humana da atividade profissional.

Adicionalmente, da análise do referido preceito normativo pode concluir-se que, a política pública de formação profissional contínua que vigorou em Angola, durante a Primeira República, relativamente à lógica subjacente, foi pensada para ambientes profissionais pouco dinâmicos e profissões estáveis, por um lado, por outro lado, foi estruturada para desenvolver, nos aprendizes, competências predominantemente instrumentais, despidas de qualquer fundamentação teórica, por isso, utilitarista. Todavia, esta orientação tem muitos inconvenientes no quadro do desenvolvimento profissional dos trabalhadores. O primeiro deles tem a ver com o fato de a limitada preparação teórica promover uma visão estreita, redutora e rasa sobre o trabalho, a profissão, o posto de trabalho e sobre o emprego. Em segundo plano, a débil preparação dos trabalhadores, inscrita no âmbito da aprendizagem por imitação, observação, repetição e erro, contribui, muitas vezes, para a reprodução somente daquilo que o formador sabe e ensina (até dos erros), não cria condições para produzir outras formas de resolver os problemas enfrentados no dia-a-dia. Por fim, a profissionalização precoce dos jovens pode estimular o abandono escolar, suscitando um conjunto de consequências a médio e longo prazos, principalmente, no quadro da concorrência profissional que se acentua cada vez mais.

3.4. Organização do Ensino Técnico-Profissional ao Longo da 1ª República

O ensino médio técnico no sistema educativo angolano faz parte do subsistema técnico profissional, cujo objetivo é a formação intermédia de quadros para os diferentes ramos da atividade económica do país e para o prosseguimento de estudos. Durante a Primeira República, o subsistema de ensino técnico profissional subdividia-se em duas grandes áreas,

nomeadamente, o ensino médio técnico e o ensino profissional. O ensino profissional será tratado mais a frente, por agora aborda-se o ensino médio técnico o qual estava organizado em 4 anos, após as 8 classes de escolaridade geral.

Relativamente aos perfis de saída, compreendia 5 ramos fundamentais: estudos agrários (com especialização em agricultura e zootécnica), económicos (com saídas em contabilidade, administração pública e em estatística), industriais (com opções de seguir o ramos de eletricidade, mecânica, construção civil, química e industrial pedagógica), saúde (com especialização em enfermagem, radiologia, farmácia e em análises clínicas) e estudos especializados (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Os estudos especializados formavam quadros para determinados ramos de atividade, principalmente organismos da administração pública central e local, por isso, obedeciam a uma dupla dependência: do ponto de vista pedagógico e metodológico dependiam do Ministério da Educação; do ponto de vista patrimonial, administrativo e financeiro do organismo de tutela, *máxime*, Departamentos Ministeriais. Os cursos especializados, com a duração de 2 anos, estavam orientados para a formação em petróleos (com saída profissional em perfuração/produção e em geologia e minas), pescas (com saída profissional em transformação de pescados, em máquinas e motores navais e em eletricidade naval), jornalismo, artes plásticas, telecomunicações, manutenção de aeronaves e economia do trabalho (Angola, Unicef, & Unesco, 1993).

De referir que até ao final da Primeira República, em 1991, o país contava com 18 Institutos Médios Técnicos, localizados em todo o território nacional e cuja distribuição era a que se segue:

- 3 Escolas de estudos agrários, localizadas no Huambo, Huila e Malange;
- 2 Escolas de estudos económicos, localizadas na Huila e em Luanda;
- 3 Escolas industriais a funcionarem em Benguela, Huambo e Luanda;
- 1 Escola de pescas a funcionar no Namibe;
- 1 Escola de petróleo localizada no Kwanza Sul;
- 1 Escola de telecomunicações a funcionar em Luanda;

7 Escolas de Saúde instaladas em Benguela, Bié, Cabinda, Huila, Huambo, Luanda e Malange

Quadro 9 Número de alunos matriculados no Ensino Médio Técnico

Cursos	Agrário	Industrial	Económico	Saúde	Pescas	Petróleos	In. Pedag	Outros	Total
1978/79	120	400	546						1075
1979/80	216	899	627	99	37	91	99	65	2133
1980/81	316	1074	887	147	60	121	170	107	2882
1981/82	367	1022	934	268	51	106	147	123	3018

1982/83	502	1160	1017	294	103	141	180		3387
1983/84	362	1189	1238	349	107	150	170	72	3637
1984/85	307	1176	1140	519	153	157	208	211	3871
1985/86	301	1314	1422	702	157	125	265	389	4675
1986/87	299	1378	1699	966	132	152	299	102	5027
1987/88	346	1539	1051	1254	51	165	300	155	5861
1988/89	361	1604	2137	1306	52	172	313	162	6107
1989/90	1051	1821	2575	1923	318	224	304		8216
1990/91	772	1978	2978	3651	369	247	421	438	11538

Fonte: MED; UNICEF & UNESCO (1993)

De referir que os cursos de artes plásticas, economia do trabalho, jornalismo e o curso de manutenção aeronáutica funcionavam dentro de outras instituições de ensino todas em Luanda. Os cursos de ensino médio técnico eram frequentados por um total de 11.538 estudantes no letivo de 1990/91 (Quadro 9): Havia também um total de 3536 alunos a frequentar os cursos médios técnicos nas escolas de Cuba, Portugal, Brasil, Gabão e na antiga URSS (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). De 1978, altura que começou a vigorar a Lei de Bases do Sistema de Educação, o número de alunos matriculados em todas as escolas médias técnicas era 1075, doze (12) anos depois, em 1990, o número de estudantes evoluiu para 11538, dos quais 3651 frequentavam o curso de saúde, 3183 o curso industrial, 2878 o de ciências económicas, 772 o de ciências agrárias e 1054 frequentavam os cursos do ramo de especialização (Angola, Unicef, & Unesco, 1993) (Quadro 9). A maior parte da população estudantil estava matriculada e a frequentar o curso de saúde. Todavia, um número importante frequentava os cursos dos ramos industrial (química e eletricidade) e económico (contabilidade e gestão). A província de Luanda, com maior oferta formativa e de especialização, congregava a maior parte da população estudantil (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). A estes valores acrescem os alunos matriculados nos Institutos Médios de Educação e no Instituto Normal de Educação Física. Entre 1985 e 1991, o número de alunos inscritos nos Institutos Médios Normais de educação passou de 4.070 para 10.084, mais 688 alunos inscritos no Instituto Normal de Educação Física, este número passou para 10. 772 alunos (Zau, 2009)

Refira-se, relativamente ao perfil dos estudantes que frequentavam os cursos médios técnicos, que a maior parte era trabalhador estudante. Em Luanda, por exemplo, este grupo representava cerca de 42% do total (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Os trabalhadores estudantes frequentavam os cursos no regime pós-laboral, com todas as limitações que ele impõe, principalmente nos países da África onde a luz é um sério problema.

Em termos de aproveitamento, de 1978 até ao ano letivo de 1990/91, o ensino médio técnico em todo o país formou cerca de 4133 estudantes, com destaque para o ramo da saúde que conseguiu diplomar 322, depois a área industrial com 152, a económica com 148, a agrária

64, a pesca 60, os petróleos 18 e, por último, o jornalismo com apenas 8 diplomados (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). No mesmo sentido, no ano letivo de 1980/81 só havia 139 egressos, todos eles do ramo das económicas, no ano letivo seguinte haviam terminado os cursos 184, dos quais, 8 em estudos agrários, 119 em estudos económicos e 57 na área industrial. Esta situação deveu-se ao fato de a maior parte dos cursos só iniciar as suas atividades letivas em 1978. O restante dos cursos só em 1984 começou a ter egressos. Com efeito, só em 1991 se registam números mais ou menos significativos. Os dados indicados acima são o resultado das dificuldades em termos de professores que podiam assegurar as atividades letivas, de instalações (em 1991 havia um total de 96 salas de aulas para o ensino médio técnico), do problema da guerra (que destruiu alguns estabelecimentos de ensino e que obrigou as pessoas a se deslocarem de umas zonas para outras, da falta de material didático, etc. (Angola C. d., 2001).

A organização curricular dos cursos médios técnicos compreendia a três áreas, nomeadamente, a Formação Geral (FG), a Formação Específica (FE) e a Formação Técnico Profissional (FTP). Os tempos letivos indicados no quadro abaixo raramente eram cumpridos na íntegra devido os atrasos que se verificavam com o início dos anos letivos, à falta de professores, às interrupções do ano letivo, muitas vezes por causa da guerra, e devido aos constrangimentos relacionados com a falta de professores especializados em determinadas áreas, por falta de materiais didáticos, ou ainda, no caso dos cursos que funcionavam no regime pós-laboral, por falta de energia elétrica, obrigando as direções escolares ao cancelamento de disciplinas (Angola C. d., 2001).

Quadro 10. Organização curricular dos cursos do Ensino Médio Técnico Profissional

Ramos e Cursos	1º Ano (Hora/Sem.)				2º Ano (Hora/Sem.)				3º Ano (Hora/Sem.)				4º Ano (Hora/Sem.)				Total (Horas)				Total de %/ componente		
	FG	FE	FTP	T ²¹	FG	FE	FTP	T	FG	FE	FTP	T	FG	FE	FTP	T	FG	FE	FP	T	FG	FE	FTP
Económico	20	12	...	32	16	11	5	32	11	3	18	32	.	3	23	26	1500	930	1470	3900	25%	50%	25%
Estatística	20	14	...	34	16	15	3	34	11	8	14	33	.	9	21	30	1500	1470	1220	4190			
Cont Geral																							
Industrial	24	4	13	41	20	12	9	41	13	16	12	41	.	24	12	36	1890	1700	1490	5080	25%	50%	25%
Mecânica	30	4	7	41	30	4	9	43	14	20	4	38		22	12	34	2370	1300	1020	4690			
C. Civil																							
Agrário	24	7	...	31	21	19	...	40	12	6	16	34	.	...	26	26	1820	1020	1350	4190	25%	50%	25%
Pecuário																							

Fonte: MED; UNICEF & UNESCO (1993)

²¹ Total de horas por semana.

3.5. A educação e formação durante a Segunda República (1992-2012)

Neste ponto abordar-se-á o contexto social em que as políticas públicas de educação e formação emergiram na sociedade angolana. Depois, far-se-á uma análise sucinta das políticas públicas de educação e formação nos dois textos constitucionais aprovados na Segunda República. A formação profissional em Angola compreende uma organização tripartida, composta pelo Sistema Nacional de Formação Profissional, pelo Ensino Secundário Técnico-Profissional e pelo Subsistema de Formação de Professores. Este último não é objeto de estudo nesse trabalho. Neste sentido, respeitando a ordem cronológica dos atos jurídicos que deram corpo às políticas, abordar-se-á primeiro o Sistema Nacional de Formação Profissional, depois far-se-á uma análise do Subsistema de Ensino Técnico-Profissional na Lei de Bases do sistema de Educação, Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro. Depois, considerando o momento constitucional que marcou a conclusão da transição constitucional de 92, refletir-se-á acerca da consagração das políticas públicas de educação e formação na Constituição de 2010. Tratar-se-á, igualmente, de analisar o Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, por fim, procura-se analisar a forma como o sistema nacional de formação profissional e o subsistema de ensino secundário técnico-profissional se articulam para a sua materialização.

A Segunda República foi inaugurada com a entrada em vigor da Lei Constitucional de 1992. Em 2010, a Assembleia Nacional, eleita em 2008, concluiu a constituição definitiva. Na verdade, a passagem da Primeira República para a Segunda República foi um momento particularmente importante e decisivo nas políticas públicas em Angola, considerando que, é a partir daquele momento que se fez, no plano do sistema político, de governação e ideológico, a mudança de paradigma, a passagem da economia planificada para a economia de mercado.

Com a queda do bloco socialista em 1988, Angola inicia o Saneamento Económico e Financeiro (SEF) com vista a preparar as condições para a livre concorrência económica e abraçar o sistema capitalista e de mercado, constituindo-se no primeiro marco e aproximação ao sistema capitalista. A segunda aproximação ao capitalismo ocorre com a realização das primeiras eleições multipartidárias, em Setembro de 1992. Com efeito, a entrada em vigor da Lei Constitucional de 1992 marca o início da segunda república e estabelece uma rutura com o texto constitucional de 1975.

A terceira aproximação ocorre no período da institucionalização do programa de privatizações iniciado nos anos anteriores e marca, de igual modo, a institucionalização do

ensino privado²² em Angola. Neste período, resultante da avaliação realizada ao sistema de ensino, começa-se a projetar o novo sistema educativo que entrou em vigor com a publicação da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, a Lei de Bases do Sistema de Educação. Na avaliação do sistema educativo realizada em 1993 pelo Ministério da Educação, pela Unesco e pela Unicef, o grupo de trabalho concluiu que, durante o conflito armado que se deu depois de setembro de 1992, as análises dos resultados enviados pelas direções provinciais eram aleatórias, muitas vezes contraditórias, sem representarem a situação real do país, demonstrando, igualmente, um conjunto de fragilidades. É neste quadro que é publicado o documento sobre as “opções para a reconstrução do sistema educativo” resultante do “estudo setorial” começado na segunda metade da década de 80, e que foi motivado pelo primeiro diagnóstico do sistema educativo (Angola, Unicef, & Unesco, 1993).

O estudo setorial realizou uma análise simultaneamente *globalizante*, *sistémica* e *prospetiva* tendo, revelando que, no âmbito da análise *globalizante*, a realidade educativa era marcada por dois fatores, nomeadamente: i. um de natureza político-militar, que se prolongou desde a proclamação da independência até 2002, tendo como principais consequências a destruição das infraestruturas, a insegurança e a incerteza (Figura XX) e; ii. outro de índole socioeconómico, “caraterizado por sucessivos projetos de desenvolvimento e bem-estar raramente conseguidos” (Angola, Unicef, & Unesco, 1993, p. 5). A análise *sistémica* teve em consideração a relação dialética interna entre os objetivos propostos e as metas atingidas, entre a congruência e o disfuncionamento de conceitos, estruturas e resultados dos diversos subsistemas de ensino (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Por meio desta análise, o diagnóstico demonstrou que não havia sistematização e harmonia interna e externa entre os diferentes subsistemas. Por último, inscrito no âmbito da análise *prospetiva*, foram propostas algumas alterações ao Anteprojecto de Lei de Bases do Sistema Nacional de educação que já vinha a ser cunhado, particularmente, no que diz respeito a expansão quantitativa e de melhoria qualitativa do sistema educativo.

²² O ensino privado existiu no período colonial, onde coexistia com o ensino público, mas com a independência e a entrada em vigor do regime socialista e comunista o Estado avocou para si toda a responsabilidade do setor social, confiscou todas as escolas privadas e implementou a gratuidade do ensino até 1992.

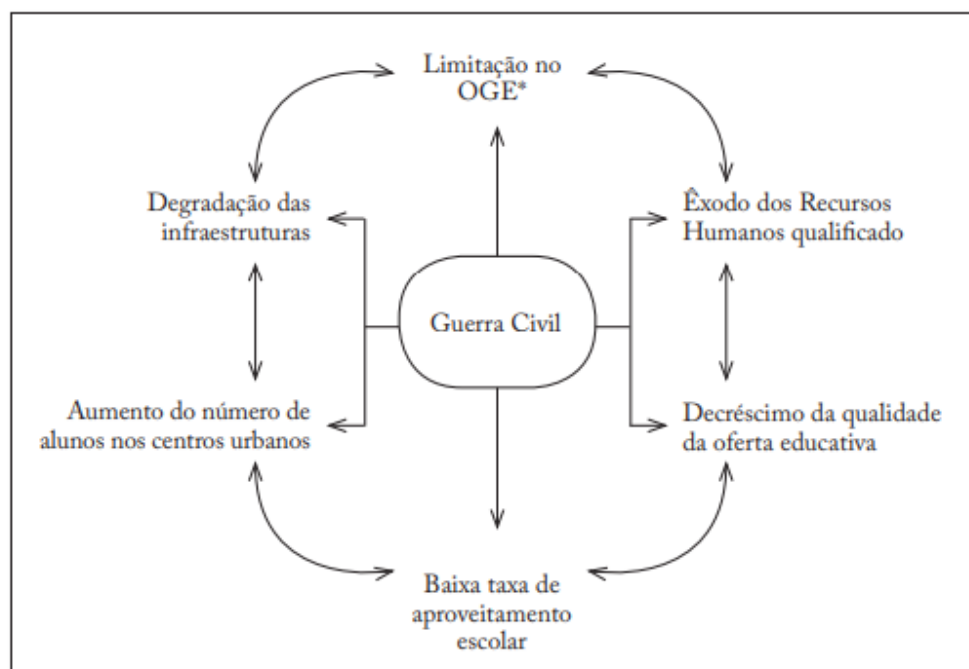


Figura 4 Consequências da guerra civil para o setor da educação e formação
 Fonte: Liberato (2014)

A figura acima demonstra os efeitos que a guerra civil teve no tecido educacional angolano, *máxime*, em termos de infraestruturas e no quadro do direito ao acesso a uma educação de qualidade. Durante a guerra civil, a maior parte dos recursos financeiros era canalizada para comprar *consumíveis* de guerra. Mesmo quando se conseguia afetar algum financiamento no setor da educação e construir estabelecimentos escolares, o conflito armado tratava de os destruir no mês ou ano seguinte. Como é natural, os alunos abandonavam as escolas para fugir da guerra (para não serem atingidas por uma bala perdida), abrigar-se da rusga (de modo a evitar que fossem recrutados em tenra idade) ou deslocavam-se das suas zonas e iam concentrar-se nos grandes centros urbanos.

No quadro da educação, o principal instrumento de política pública, no âmbito do sistema educativo, continuou a ser o Decreto nº 40/80, de 14 de Maio, Lei de Bases do Sistema educativo, em vigor desde a primeira República até 31 de Dezembro de 2001. No plano da formação profissional, foram aprovados vários instrumentos normativos, por um lado, inscritos no âmbito da conformação da atividade educativa ao novo momento constitucional, por outro lado, para permitir a entrada de outras instituições sociais no mercado de educação e formação.

O Decreto nº 40/80, de 14 de Maio, previa um subsistema do ensino técnico profissional composto pela formação profissional inicial e contínua, bem como o ensino técnico (ensino técnico de base e o ensino médio técnico). Todavia, este subsistema não respondia os desafios

que o contexto social reclamava. Era necessário criar um sistema de formação profissional que viesse harmonizar o perfil de quadros a formar no país e inscrevê-lo no âmbito do sistema económico da livre concorrência e de mercado, autonomizá-lo do sistema de educação e ensino. É neste sentido que se publica e entra em vigor entre outras a Lei nº 21-A/92, de 28 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional. O Sistema Nacional de Formação Profissional (SNFP), nos termos do nº 1 do artigo 1º da Lei nº 21-A/92, de 28 de Agosto, abrange toda a formação profissional inicial e contínua, realizada em qualquer setor de atividade, seja qual for a modalidade ou a qualidade de participantes, desde que se objetive preparar indivíduos para o acesso ao emprego ou ao trabalho por conta própria.

3.5.1. A consagração da Política de educação e formação na Lei Constitucional de 1992

A Lei Constitucional de 1992 é sintética, vaga e incipiente em matéria de formação profissional e, tal como a Lei Constitucional de 1975, não consagra de forma clara o sistema nacional de formação profissional, muito menos o sistema educativo em geral. Esta forma truista de perceber a educação e a formação conduziu a inúmeros erros. A título meramente exemplificativo do truismo em educação, as sucessivas leis de bases do sistema educativo reduzem o subsistema de educação de adultos à alfabetização, cuja estrutura, ainda hoje, compreende somente o ensino primário para adultos (alfabetização e a pós alfabetização) e o ensino secundário organizado nos moldes do ensino secundário geral (Angola G. d., 2001). O subsistema de educação de adultos, que podia constituir na principal estrutura de política pública de educação e formação ao longo da vida recebeu uma orientação reducionista, descontinuada. Adicionalmente, pode-se dizer que a Lei Constitucional de 92 faz uma referência à formação profissional nos artigos 20º, segunda parte, `` Todo o cidadão tem direito ao livre desenvolvimento da sua personalidade...'', no número 2 do artigo 28º, ``Nenhum cidadão pode ser prejudicado no seu emprego, na sua educação, na sua colocação, na sua carreira profissional ou nos benefícios sociais a que tenha direito, devido ao desempenho de cargos políticos ou do exercício de direitos políticos''. Por último, o artigo 31º atribui ao Estado, à família e à sociedade, a responsabilidade de

promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens e a criação de condições para a efetivação dos direitos económicos, sociais e culturais da juventude, nomeadamente, no ensino, na formação profissional, na cultura, no acesso ao primeiro emprego, no trabalho, na segurança social, na educação física, no desporto e no aproveitamento dos tempos livres.

O artigo 31º da Lei Constitucional de Angola é o único que trata a matéria da formação profissional de forma precisa e inequívoca, atribuindo especial responsabilidade ao Estado sobre a criação de políticas públicas de educação e formação profissional inicial dos jovens e sua inserção no mercado de trabalho. Na verdade, a Lei Constitucional, de forma genérica, cria as bases para a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional. Ademais, quando se lê o texto constitucional de 92 podem-se extrair duas conclusões sobre a educação e formação dos indivíduos. A primeira é de que o Estado atribuía às famílias a responsabilidade de educação das crianças e jovens, assumindo com isto uma atitude clara de deserção do dever de avocar para si esta tarefa/dever fundamental, dos Estados modernos. Pelo contrário, ele transfere-a às famílias como provedores primordiais, o Estado só aparece como coadjutor, conforme número 3 do artigo 29º onde se lê: “A família, com especial colaboração do Estado, compete promover e assegurar a proteção e educação integral das crianças e dos jovens”. Porém, esta orientação era justificativa do quadro estatal de infraestruturas de ensino e de todo aparelho educativo e formativo. O Estado não era capaz de dar respostas à população escolar. O Estado só chamou para si a responsabilidade de criar as políticas de formação profissional para os jovens e sua inserção ao mercado de trabalho.

Ao longo do texto constitucional, a consagração das políticas públicas de formação profissional do Governo de Angola só com uma *interpretação forçada* e muito extensiva permite vislumbrá-las na letra da lei, embora no que concerne a Lei Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional haja que reconhecer algum avanço. No artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional (LBSNFP) é apresentada a noção de formação profissional como “o processo através do qual, jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão”, atribuindo-lhe uma função subsidiária à formação escolar, no sentido de formação permanente e ao longo da vida, e de integrar o indivíduo na vida ativa. Nesses termos, a formação profissional em Angola foi desenhada como um processo desligado da escola convencional ou formal, dissociando, desta forma, o universo educativo do universo escolar. Com efeito, a separação do mundo educativo do escolar, no âmbito das políticas educativas e ensino em Angola, conduziu a desvalorização da formação profissional: a deserção do Estado da função de financiador principal, regulador, promotor de uma formação profissional de qualidade, crítica, não utilitarista, restritiva e excessivamente virada ao funcionalismo público é notável, e, sobretudo, desenvolveu-se um sistema nacional de formação profissional com base em programação política e eleitoralista, longe da investigação em ciências da educação, tão pouco das ciências do trabalho que lhe são tributárias.

3.5.2. O Sistema Nacional de Formação Profissional durante a 2ª

República

Como foi referido, depois da entrada em vigor da Lei Constitucional de 1992 foi publicada uma extensa legislação sobre a educação e formação. Neste sentido, a publicação da Lei nº 21-A/92, de 28 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, veio constituir-se no principal instrumento de materialização da política de formação de quadros necessários ao desenvolvimento económico que se impunha e quadro normativo regulador das principais atividades de formação e qualificação profissional. Até à sua publicação, as atividades de formação profissional eram reguladas pela Lei nº 40/80, de 14 de Março, primeira Lei de Bases de Educação de Angola independente. Face às conclusões apresentadas pelo “diagnóstico do sistema de educação” e no quadro das “opções para a reconstrução do sistema educativo” em 2001 foi aprovada a nova Lei de Base do Sistema de Educação, Lei 13/01, de 31 de Dezembro, que estabelecia as bases legais para a realização da segunda reforma educativa em Angola, cujos objetivos gerais inscrevem-se no quadro da expansão da rede escolar, na melhoria da qualidade de ensino, no reforço da eficácia e equidade do sistema educativo.

Sublinha-se que a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional surge no quadro do novo regime económico assumido pelo Estado angolano com a entrada em vigor da Lei Constitucional de 92. Apesar da sua inovação no âmbito da livre concorrência do *mercado educativo*, a formação profissional permaneceu, durante 12 anos, como um modelo bastante marginal e incipiente, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Por outro lado, a situação de conflito armado que se instalou no país, durante este período, fez atrasar a entrada em cena de outros atores (sobretudo privados) e mantendo-se, quase em absoluto, no domínio estatal.

Neste sentido, a entrada em vigor do Decreto nº 34/98 de 2 de Outubro veio regular a dependência formação profissional básica dos ministérios da Educação da Administração Trabalho e Segurança Social através da criação do INEFOP - Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, órgão que tinha como competência a gestão e avaliação do Sistema Nacional do Emprego e da Formação Profissional. Este órgão vai absorver as competências do INAFOP - Instituto Nacional de Formação Profissional, criado em 1992 através do Decreto nº 39-D-92 de 28 de Agosto (Angola., 2019). Nos termos da Lei Orgânica do INAFOP, competia a este órgão, tutelado pelo Ministério da Educação, assegurar a execução da política de formação profissional, elaborar o Plano Nacional de Formação, implementar o Sistema Nacional de Formação Profissional, gerir o Fundo de Financiamento da Formação Profissional, elaborar todas

as normas metodológicas referente à formação profissional e exercer a tutela direta das instituições que nele venham a ser integradas. O sistema Nacional de Formação Profissional, nos termos do Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Formação Profissional integrava as seguintes estruturas:

- Formação Inicial. Composta pela formação inicial para jovens e a formação inicial para adultos;
- Formação contínua. Acerca dessas modalidades de formação abordar-se-á mais à frente.

No mesmo sentido, foi definido pelo Decreto nº 16/98, de 3 de Julho, o quadro legal em que os organismos públicos, privados e pessoas singulares podem efetuar ações de formação profissional, nomeadamente, a abertura e legalização dos centros de formação profissional, a sua gestão, a natureza da sua propriedade e os procedimentos a observar na sua gestão, com a aprovação do Quadro Legal dos Centros de Formação Profissional. Nos termos do artigo 1.º deste diploma legal

entende-se por Centro de Formação Profissional o estabelecimento público ou privado, dotado das condições humanas, físicas e técnicas para a realização com a qualidade requerida de ações de Formação Profissional de acordo com o preceituado na Lei de Base do Sistema Nacional de Formação Profissional (Angola G. d., 1998).

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, entende-se a formação profissional como o processo que propicia aos, jovens e adultos a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício de uma atividade profissional. Este conceito encontra fundamento no quadro das grandes finalidades e objetivos prioritários das políticas públicas de formação profissional, definidos nos termos do artigo 3º, do mesmo diploma legal:

- contribuir decisivamente para o desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade, tornando-a mais justa;
- inserir equilibradamente o Homem na profissão e na sociedade, permitindo-lhes a sua promoção social, económica e profissional;
- promover e desenvolver a sua criatividade, dinamismo e espírito de iniciativa, com vista a aumentar a eficácia do trabalho;
- proteger os trabalhadores contra o desemprego e oferecer a cada um o maior número de opções possíveis, na perspetiva formação-emprego, com o objetivo de que possa escolher entre as mais adequadas às suas características pessoais;

- dinamizar progressivamente a adequação da força de trabalho às novas tecnologias para a melhoria da produção e rendimento do trabalho;
- contribuir para a correção de assimetrias socioeconómicas, quer regionais quer sectoriais, é assegurar a plena participação de todos os grupos da sociedade, no processo de desenvolvimento.

Salienta-se, adicionalmente, que estas finalidades foram definidas com base nos princípios da Lei Constitucional de 1992, artigos 7.º, 15.º, 21.º e também acolhidos pelos artigos 1.º, 21.º, 75.º, 76.º, o número 1, al. b. do artigo 78.º, o artigo 79.º, 80.º, 81.º e 83.º, todos da Constituição da República de Angola de 2010 e, igualmente, consagrados na Lei 21-A/92, artigo 4.º, nomeadamente, o princípio da igualdade de oportunidades e o princípio do acesso à formação profissional de qualidade. Como se pode ver, há maior densificação da política de formação profissional no texto constitucional de 2010.

3.5.3.1. Modalidades de formação profissional na LBSNFP

Constituem modalidades de formação profissional, nos termos do artigo 9.º da LBSNFP:

- a formação profissional inicial (adiante designada FPI);
- formação profissional contínua (adiante designada FPC).

Da formação profissional Inicial

Nos termos do artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, a Formação Profissional Inicial visa a aquisição das capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício duma profissão e compreendia a formação profissional de base e a especialização profissional e coincidia, no quadro da reforma de 1978, com a formação profissional de base, quando não houvesse lugar a especialização. A FPI é o primeiro programa completo de formação que propicia a aquisição de um conjunto de capacidades e competências consideradas indispensáveis para o início duma profissão.

No âmbito da articulação do Sistema Nacional de Formação Profissional com o Ensino Técnico Profissional, a FPI pode ser equiparada com a formação profissional de base. Constitui FPI a formação profissional de base e a especialização profissional (Angola A. n., 1992). A formação profissional de base é definida nos termos dos artigos 36.º a 39.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei nº 17/16, de 07 de Outubro, como o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício de uma profissão, com vista a melhor

integração dos indivíduos na vida profissional. A formação profissional de base é realizada nos centros de formação profissional, tutelados pelo Sistema Nacional de Formação Profissional, depois da conclusão com êxito da 6ª classe.

Relativamente ao grupo alvo, a FPI é dirigida aos trabalhadores sem ou com pouca qualificação profissional e pode ser de dois tipos: i. formação de curta duração (de 6 a 12 meses), dirigida a cidadãos adultos com idade superior a 17 anos; ii. aprendizagem de média longa duração (2 anos ou mais), dirigida aos jovens com idade entre os 14 e os 22 anos de idade e que possuam a 6ª classe (Angola, Unicef, & Unesco, 1993). Estas duas modalidades de formação inicial podem, nos termos da lei, conferir equivalência ao sistema escolar. Com efeito, os cursos básicos com equivalência ao sistema de educação são criados por decreto executivo conjunto dos Ministros da Educação e da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social. A formação inicial para adultos, nos termos do artigo 10.º da LBSNFP, visa a “aquisição de conhecimentos fundamentais, habilidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício duma profissão ao grupo de profissões com vista à ocupação imediata de um posto de trabalho”. O seu conteúdo programático e os pré-requisitos dos candidatos aos cursos são determinados, essencialmente, pelo posto de trabalho, suas características e exigências profissionais. (Angola A. n., 1992). Com efeito, a organização curricular observa uma forte componente prática, em estreita articulação com conteúdos teóricos, materializados através de atividades laboratoriais, e “uma componente complementar em higiene e segurança do trabalho, vida sindical e outros temas de natureza cívica, cultural e social que possam ser considerados relevantes” artigo 10.º da LBSNFP.

Relativamente à formação inicial para jovens, designada aprendizagem, consiste num processo formativo que vincula a aprendizagem de uma profissão ao meio empresarial com a finalidade de assegurar o desenvolvimento de capacidades, habilidades e a aquisição dos conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão qualificada. A aprendizagem é realizada em contexto de trabalho. Com efeito, nos termos do artigo 11.º da LBSNFP,

Cabe à empresa um papel de relevo na aprendizagem justificada pelo potencial formativo constituído pelos profissionais qualificados que aí exercem a sua atividade e na circunstância de a aprendizagem ser feita, em grande medida, diretamente no local de trabalho.

O conteúdo da formação profissional inicial para jovens compreende duas componentes diferenciadas, designadamente, uma de formação específica, inscrita no quadro da prática do ofício em contexto de trabalho, em centros de formação da empresa, ou em centro de formação reconhecido pelo Instituto nacional de Formação Profissional e uma formação geral

complementar realizada nos centros de formação das empresas ou num dos centros certificados pelos pelo INAFOP. Com efeito, a aprendizagem pode assumir níveis diferentes de organização, conforme as exigências de cada profissão que respeita e o nível de exigência escolar do aprendiz (Angola A. n., 1992). Relativamente à certificação, no âmbito da formação inicial de jovens, inscrita na modalidade de aprendizagem profissional, ao aprendiz aprovado será passado pelo INAFOP (em articulação com o Ministério da Administração Pública Trabalho e segurança Social) um Certificado de Aptidão Profissional, para efeitos de emissão de carteira profissional.

Na sequência das ações de formação, em 2008, com vista a balizar a criação de cursos, a organização curricular e o modo de avaliação dos alunos, foi publicado o Decreto Executivo nº 69/08, de 22 de Maio, designado Regulamento Sobre Organização Curricular, Criação de Cursos, Avaliação dos Alunos e Certificação na Formação Profissional Básica, com equivalência ao sistema de educação. Este diploma legal estabelece, igualmente, as regras de certificação destes cursos, adotando o sistema de dupla certificação: os alunos que concluem o curso com aproveitamento recebem um diploma de fim de estudos, bem como um certificado de habilitações, que permitem o prosseguimento de estudos e um diploma de qualificação profissional para o ingresso ao mercado de trabalho. Salienta-se, a este respeito, que as condições de avaliação do ensino médio técnico e profissional são tratadas em diploma próprio, *máxime*, o Estatuto Orgânico do Ensino Técnico Profissional aprovado pelo Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro. Relativamente à organização curricular, os critérios a observar para a criação de cursos, as modalidades de avaliação, o tipo de certificação, o Decreto Executivo nº 69/08, de 22 de Maio, nos termos do artigo 5.º estabelece os princípios gerais de organização de cursos da formação profissional básica. No final da 9ª classe o aluno deve obter aprovação em todas as unidades curriculares e realizar uma Prova de Aptidão Profissional Técnica (PAT). Durante os três anos de formação (7ª, 8ª e 9ª classes) o aluno estuda entre duas a quatro unidades curriculares no âmbito da componente de formação geral ou sociocultural, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês ou Francês (opcionais) e Ciências Integradas, unidade curricular integradora ou transversal, com conteúdos de história, sociologia e biologia; duas a três unidades curriculares sobre a componente de formação específica ou científica, constituída por unidades curriculares ligadas a área de formação, articulando a formação técnica à formação tecnológica; e quatro a cinco unidades curriculares no quadro da componente de formação técnica, tecnológica e prática ou artística, que deverá articular a formação em contexto de trabalho, ou o ensino experimental, a decorrer em laboratórios e oficinas. Deve ser dada maior visibilidade e relevância às disciplinas de informática e tecnologia de informação e comunicação

(Angola G. d., 2008). Os cursos de formação profissional básica são os que constam no artigo 10.º do referido Decreto Executivo e compreendem sete áreas:

- Área da administração e serviços: composto por dois cursos, nomeadamente, o curso de auxiliar de contabilidade e o curso de assistente de secretariado;
- Área da agricultura, pescas e indústrias alimentares: integra os cursos de auxiliar de agricultura, auxiliar de recursos florestais, auxiliar de pecuária e auxiliar de mecanização agrícola;
- Área de construção civil: enquadram-se nesta área os cursos de auxiliar de construção civil/canalizador, auxiliar de construção civil/carpinteiro, auxiliar de construção civil/pedreiro e auxiliar de construção civil/pintor;
- Área de eletricidade, eletrónica e telecomunicações: composto pelos cursos de eletricista de edificações, eletricista de baixa tensão e assistente de eletricista e eletrónica;
- Área da informática: com apenas um curso, o curso de operador de informática;
- Área de mecânica: integram nesta área os cursos de mecânico-auto, mecânico-industrial, serralheiro mecânico e mecânico de frio;
- Área de química: composto por um curso, o curso de preparador de laboratório.

Estes cursos correspondem às mesmas áreas de especialização do ensino médio técnico e superior. Os estudantes que terminam os cursos nas áreas acima descritas podem prosseguir a formação e respetiva área de especialização no nível subsequente ou ingressar ao mercado de trabalho.

Da formação Profissional contínua

Nos termos do artigo 12.º, número 1, constitui formação profissional contínua

todos os processos formativos organizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social.

A formação profissional contínua compreende três tipos principais: o aperfeiçoamento profissional, a reconversão profissional e a reciclagem profissional. O primeiro tipo, o aperfeiçoamento profissional, visa a melhoria de capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento em relação ao trabalho, no âmbito do exercício da profissão. O segundo, a reconversão profissional, tem a finalidade de possibilitar uma qualificação diferente da já possuída, para o exercício de uma nova atividade profissional. Trata-se de uma clara mobilidade

profissional horizontal, que permite ao trabalhador o exercício de outra função que não seja aquela em que está inserido. Por último, a reciclagem profissional objetiva proporcionar a atualização ou aquisição de novos conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento dentro da mesma profissão com vista a permitir ao trabalhador adaptar-se às transformações tecnológicas e técnicas (Angola A. n., 1992). As ações de formação profissional contínua ou “formação permanente, são em geral da competência das empresas e de organismos diversos” (Angola, Unicef, & Unesco, 1993, p. 109).

Relativamente aos cursos oferecidos, o número 10 do artigo 12.º estipula que é da responsabilidade do Instituto Nacional de Formação Profissional, através de um serviço especializado (Unidade Formação para a Empresa), apoiar as empresas na identificação de necessidades de formação e outros serviços conexos, por meio de diagnósticos de necessidades de formação. O diagnóstico de necessidades de formação é a primeira fase do ciclo formativo e, consiste na deteção de carências a nível individual ou coletivo referentes a conhecimentos, capacidades, habilidades e comportamentos, com vista a elaborar um plano de formação com a definição de objetivos, estratégias e identificação dos critérios relevantes para a avaliação dos resultados.

Relativamente à regulação das atividades de formação só mesmo em 1998, foi estabelecido o quadro legal que se estipula as condições para a realização das ações formativas, tanto no âmbito da administração pública como no quadro do setor privado, com a entrada em vigor do Despacho nº 16/98, de 3 de Julho. Este instrumento administrativo prevê o Enquadramento dos Centros de Formação Profissional e estabelece as regras gerais para abertura, propriedade, gestão, obrigações, etc. dos Centros de Formação Profissional. Relativamente à avaliação dos cursos de formação profissional contínua, este diploma remete a responsabilidade para o Instituto Nacional de Formação Profissional.

3.6. Estrutura e Órgãos do SNFP

No quadro da organização e materialização da formação profissional, o artigo 1.º do Decreto nº 39-A/92, de 28 de Agosto é claro ao afastar o Estado da responsabilidade de financiar a formação profissional, imputando-a às empresas privadas, que passam a contribuir com 2% da massa salarial. A norma prevista neste artigo 1.º tem um alcance muito profundo na qualidade dos quadros que sustentam o funcionalismo público e que dirigem o país, hoje. Durante os 26 anos da Lei nº 39-A/92, de 28 de Agosto e a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação

Profissional, o Estado angolano deu pouca importância à formação profissional dos quadros da administração pública, apesar de ser o maior empregador.

A Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional consagra, no número 1 do artigo 6.º, três órgãos ou entidades responsáveis por materializar a política pública de formação profissional, nomeadamente o Estado, por meio do Instituto Nacional de Formação Profissional (INAFOP), as empresas, através dos seus órgãos especializados para o efeito, e as organizações profissionais e empresariais, através de acordos de cooperação empresarial e outros meios. Todavia, não foram criadas políticas públicas nem estrutura funcional para fiscalizar o dever e responsabilidade legal e imperativa de prossecução da garantia, aos funcionários e trabalhadores, da formação profissional, com vista a prepará-los para os desafios que a abertura do país ao capitalismo impunha. Apesar de ser consagrada no artigo 4.º da Lei nº 39-A/92, de 28 de Agosto uma disposição legal que impunha às empresas apresentarem trimestralmente ao Instituto Nacional de Formação Profissional os seus planos de formação e o orçamento a ele afetado, a realidade mostrou que não era politicamente viável e não se deu a importância que o assunto merecia.

Os órgãos e estruturas do SNFP podem ser centrais e locais. São órgãos centrais, nomeadamente, o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFOP), aprovado pelo Decreto Executivo Conjunto nº 18/02, de 17 de Maio, instrumento legal que redimensiona o antigo Instituto Nacional de Formação, a Comissão Interministerial para a Qualificação dos Recursos Humanos para a Economia (CIQRHE), aprovada pelo Decreto nº 51/01, de 17 de Agosto, a Unidade de Intermediação da Mão-de-Obra, o Instituto de Formação da Administração Local (IFAL), aprovado pelo Decreto nº 24/02, de 30 de Abril, o Centro de Formação Profissional da Indústria Alimentar (CEFPIA, aprovado pelo Decreto Executivo Conjunto nº 61/98, de 13 de Novembro, Centro Integrado de Formação Tecnológica (CINFOTEC), aprovado pelo Decreto Executivo Conjunto nº 237/08, de 6 de Outubro, o Centro Nacional de Formação de Formadores (CENFFOR), aprovado pelo Decreto Executivo Conjunto nº 37/05, de 14 de Março e a Escola Nacional da Administração e Políticas Públicas (INAPP), que resultou da redefinição da antiga Escola Nacional da Administração e que agora integra o antigo Instituto de Formação da Administração Local (IFAL) e o antigo Instituto de Formação de Finanças Públicas (INFOFIP), que foram extintos pelo Decreto Presidencial nº 18/19, de 10 de Janeiro, quadro normativo que cria o INAPP. Estes órgãos e estruturas, sem prejuízo dos Ministérios da Educação, do Ensino Superior Ciência e Inovação e da Administração Pública Trabalho e Segurança Social, enquanto órgãos tutelares, são responsáveis pela prossecução e materialização das políticas públicas de

formação profissional a nível central, podendo criar sucursais em qualquer lugar do território Nacional.

Os Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, regulados pelo Decreto Executivo Conjunto nº 42/05, de 30 de Março, enquanto unidades administrativas locais do INEFOP, são o Centro Polivalente de Formação Profissional (CPFP), aprovado pelo Decreto Executivo nº 45/99, de 5 de Fevereiro, as Escolas Técnicas, cujo Estatuto foi aprovado pelo Decreto Executivo nº 87/06, de 28 de Junho, ao abrigo do disposto no artigo 11.º do Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional, e o Centro de Emprego e Formação de Malanje vocacionado para proceder à intermediação de mão-de-obra e ministrar cursos de formação profissional dos níveis I e II do Sistema Nacional de Formação Profissional, cujo Estatuto Orgânico foi aprovado pelo Decreto Executivo nº 134/11, de 15 de Setembro. Relativamente às Escolas Técnicas, já ficou esclarecido que elas são tuteladas pelo MED e pelo MAPTSS com a colaboração de outros departamentos ministeriais relacionados com a escola, no âmbito da sua vocação ou especialização.

3.7. O Ensino Técnico Profissional ao Longo da 2ª República (antes da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro)

Durante os anos que antecederam a publicação da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro a educação e formação continuaram a degradar-se. Muita infraestrutura foi destruída pelo conflito armado, alguns estabelecimentos escolares, sobretudo no interior do país, foram abandonados. O desinvestimento em educação e formação acentuou-se ao ponto de haver atrasos salariais durante 6 meses consecutivos, a informação estatística que chegava aos Órgãos da Administração Central do Estado não era fidedigna (poucas províncias conseguiam enviar dados sobre a situação da educação e formação, as que conseguiam o fazer enviavam informação pouco substantiva). O Ensino Médio Técnico registou a pior taxa bruta de escolarização neste período (década de 90), 5% da população juvenil entre 13 e 17 anos de idade (Angola C. d., 2001).

Ao referir-se ao sistema educativo que vigorou até Dezembro de 2001, Michingi (2013) afirma que

O fracasso da primeira Reforma Educativa teve a ver, em primeiro lugar com o conflito armado; as consequências desse conflito para a educação vão desde destruição de infra-estruturas escolares a uma grande instabilidade vivida pela população. Em segundo lugar, teve a ver com a capacidade limitada do Sistema Educativo em encontrar respostas para resolver a questão

referente à elevada concentração de crianças numa só turma (o número variava entre 60/70 crianças por sala de aula) (p. 21).

Neste quadro conturbado, o subsistema de ensino técnico profissional não foi poupado. Em 1998, o Ensino Técnico Profissional contava com 23.119 alunos em todo o país (Quadro XXX).

Quadro 11. Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional em 1998

Ano letivo	1998/99			
Classe	9ª	10ª	11ª	12ª
Alunos inscritos	8.635	6550	4839	3.095

Fonte: MED (2001)

Estes alunos estavam inscritos nos cursos dos ramos Económico; Industrial; Saúde; Agrário; e nas especializações em Jornalismo, no Instituto Geográfico e Cadastral de Angola – Área Social; Pescas; Petróleos; Educadores Sociais; e no Instituto de Formação Artística e Cultural. Dos 23.119 alunos inscritos, 2.048 concluíram com êxito os cursos, representando uma eficácia cujo rácio é de 1 diplomado por cada 4 alunos matriculados na 9ª classe. Os níveis de desistência, abandono, absentismo escolar e reprovações eram muito elevados. Nos cinco anos que antecederam a entrada em vigor da referida lei, o Ensino Técnico Profissional formou um total de 7.671 técnicos, numa média anual de 1.534. Entre os diferentes ramos, o económico é o que mais técnicos colocou no mercado de trabalho ao formar neste período 3000 jovens, a área da especialização, com 341 técnicos formados, apresenta valor mais baixo (Angola C. d., 2001).

3.8. O ensino técnico-profissional na Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro

O ensino médio técnico era uma das grandes áreas do subsistema do ensino técnico profissional, na antiga Lei nº 40/80, de 14 de Maio, Lei de Bases do Sistema de Ensino. Todavia, a reforma de 2001 veio dar outro formato ao sistema educativo, por forma a responder às mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente as resultantes da transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado. Com efeito, esta lei sugeria uma adaptação do sistema educativo às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana e às exigências da agenda dos organismos internacionais sobre a educação e formação ratificadas por Angola.

A reforma de 2001 foi implementada no que se pode considerar um *período de graça*. Pela primeira vez, um projeto do sistema educativo estava a ser concretizado em quase todo o território nacional sem os grandes constrangimentos habituais. Em linhas gerais, o processo de implementação da reforma educativa iniciada em 2001 teve três etapas:

- Etapa de diagnóstico do antigo modelo de Sistema de Educação (Março/Junho de 1986),
- Etapa de conceção do novo modelo de Sistema de Educação (1986-2001), onde se destacaram os fatores endógenos e exógenos que condicionaram negativamente o desenvolvimento do Sistema Educativo aprovado em 1977, bem como os progressos registados ao longo do período da sua implementação (1978-2001), e se enfatiza a incidência direta da instabilidade político-militar e da recessão económico-financeira sobre o ensino. Com efeito, em 1993 foi apresentado o anteprojeto de Lei de Bases do Sistema Educativo e que só veio a ser implementado em 2002, depois de um longo período de análise;
- Etapa de implementação do novo modelo de Sistema de Educação (2002-2012).

A etapa de implementação compreendeu cinco fases: a de preparação, de experimentação, de avaliação, de correção e, por fim, de generalização.

A fase de preparação, que decorreu entre 2002 e 2012, consistiu na formação do pessoal docente, no redimensionamento e reabilitação das infraestruturas, na elaboração ou atualização de planos de estudos e de currículos, na reprodução e distribuição deste material às direções provinciais de educação, às repartições de educação e às escolas.

A fase de Experimentação compreende o período entre 2004 e 2010. Depois de terem sido selecionadas algumas escolas para experimentação, os currículos começaram a ser aplicados. O critério de seleção para essas escolas foi o número reduzido de alunos por turma. Estas escolas de experimentação foram designadas de “escolas de aplicação”. A fase de Avaliação e Correção que decorreu entre 2005 e 2010 consistiu na recolha de sugestões das direções das escolas de aplicação e dos respetivos professores experimentadores sobre os currículos a serem testados. Todavia, não houve uma verdadeira consulta pública, e este tem sido, de resto, a grande crítica feita à implementação da reforma de 2001. A maior parte dos especialistas em educação entende que foi um erro e que devia ser revisto. No seu estudo sobre *As controvérsias da Reforma Educativa em Angola*, Michingi (2013) aponta a falta de comunicação entre as escolas e os órgãos reguladores do sistema de educação, a elaboração arbitrária de orientações administrativas que visam a organização do sistema educativo, mas

longe de corresponderem à realidade, a falta de “articulação entre os pressupostos da política educativa e a prática pedagógica” (p. 43). A autora afirma que as principais congruências residem na falta de preparação efetiva de professores durante o processo que antecedeu a reforma educativa. Na verdade, não há articulação entre a política de formação de professores e a monodocência, por exemplo, para as 5ª e 6ª classes (Michingi, 2013; Ferreira, 2005). Por outro lado, o regime de avaliação adotado, *regime de transição automática* em algumas classes, ao visar a diminuição do fracasso escolar sem ser sustentado por pressupostos pedagógicos, tem sido um grande problema do sistema educativo (Michingi, 2013).

A quinta fase, designada de fase de Generalização, ocorre entre 2006 e 2012. Durante esta fase, a reforma foi generalizada a todas as escolas do país. Os novos currículos foram aplicados em todas as escolas tendo sido introduzidos progressivamente uma classe após outra em cada ano, num processo cuja duração foi de seis anos. A Fase de Avaliação Global desenvolveu-se em 2012. Nesta fase foi realizada a avaliação do Sistema de Educação que compreendeu os currículos, o processo de ensino/aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão recursos materiais (Angola M. d., 2010).

Na Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), o subsistema de ensino técnico-profissional divide-se em formação profissional básica e formação média técnica. A formação profissional básica e a formação média técnica vêm plasmadas nos articulados 21.º; 22.º; 23.º e 25.º. Nos termos do artigo 21.º, o Subsistema de Ensino Técnico-Profissional era definido como a “base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário”, com vista a prepará-los para o exercício de uma profissão ou especialidade e para os desafios tecnológicos. Com efeito, a estrutura do subsistema de ensino técnico-profissional compreendia, nomeadamente, a formação profissional básica e a formação média técnica. Nos termos desta lei, artigo 24º, a formação profissional básica “é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão” e realiza-se após a 6ª. A formação profissional básica nos termos desta lei difere da formação profissional inicial de base ao estabelecer como requisito de acesso não 4ª classe, mas sim a 6ª classe.

A formação profissional básica na Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, tinha a finalidade de permitir ao indivíduo a aquisição de capacidades técnicas e habilidades profissionais para a sua melhor integração social, *máxime*, ao mercado de trabalho, no quadro de uma lógica utilitária e subordinada aos interesses económicos. Neste sentido, Bernardes (2011) afirma que, “na sua conceção, a política de educação surge definida em termos económicos e sociais e

apoia-se numa ideologia claramente baseada na educação para o desenvolvimento económico e das empresas, surgindo como subsidiárias, a dimensão cultural e humana da educação” (p. 56)

Em relação à formação profissional básica e à preparação para a vida, os dados do INEFOP indicam que, no período de 2009 a 2011, cerca de 151.531 alunos frequentaram os cursos de formação profissional, tendo mais de 87% sido aprovados. Este número de formados representa menos de 10% da população com necessidades de orientação profissional (idade dos 12 anos 17 anos) e representa ainda um esforço ínfimo, se se considerar que cerca de 8 milhões da população (48%) é economicamente ativa (Angola M. d., 2014). Entre 2009 e 2011, o Sistema Nacional de Formação Profissional (SNFP) formou 133.119 técnicos, num total de 151. 531 matriculados (vide tabela abaixo).

Quadro 12. Número de técnicos formados por ano e especialidades (2009-2011)

Total	2009	2010	2011	Total
	59.201	46.850	34.227	133.119
Profissões/cursos				
Agricultura	886	468	337	1691
Refrigeração	1.311	1.091	147	3.839
Eletricista de baixa tensão	6.904	3.522	245	12.851
Canalização	463	688	359	1510
Carpinteiro	415	281	108	804
Serralheiro civil	2.315	2.094	190	6.349
Pedreiro	2.163	1.960	1.845	5.968
Mecânico auto	972	878	603	2.453
Bate-chapas	1	301	312	614
Eletricista auto	2	416	399	817
Informática	25.430	24.503	16364	66.297
Decoração	999	552	1.021	2.572
Corte e costura	1.523	850	1.001	3.374
Inglês	1.637	1.843	716	4.196
Contabilidade	1.449	1.524	821	3.794
Soldadura	531	511	141	1.183
Hardware	1.259	1.687	1.132	4.078
Eletrónica	470	463	339	1.272
Panificação e Pastelaria	844	654	886	2.384
Estucador	487	489	311	1.287
Desenhador Projetista	187	201	298	686
Culinária	801	902	401	2.104
Autocad	408	402	712	1.522
Orçamentista de Construção Civil	102	101	108	311
Artesanato Feminino	440	512	211	1.163
Total				133.119

Fonte: MED (2014)

Das diferentes especialidades descritas o curso de informática é o mais concorrido, em 2009 foram formados 24.430 técnicos de informáticas. O curso de bate-chapas e o de eletricista auto são os menos concorridos. Nos três anos foram formados 614 técnicos de bate-chapas e 817 eletricistas, respetivamente. Durante este mesmo período, o ano de 2010 foi o que apresentou melhores resultados em termos de formação, 46.850 técnicos, o último ano foi o menos produtivo que apresentou os piores resultados: apenas foram formados 34.227 técnicos em todos os cursos.

Relativamente à formação média técnica, diferente da primeira reforma (de 1978), onde começava após a conclusão com êxito das oito classes do primeiro, segundo e terceiro níveis do ensino geral de base, na segunda reforma introduzida pela Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, começa na 10ª com duração de 4 anos. Nos termos do número 3 do artigo 25.º da LBSE, do artigo 7.º número 3 e artigo 9.º do Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro, pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com duração de um a dois anos de acordo com a área de formação para alunos que pretendam fazer especialização. As diferentes formas intermédias de formação profissional são dirigidas, sobretudo, aos alunos que terminam com êxito o segundo ciclo do ensino secundário do subsistema do ensino geral, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dão acesso. Note-se que esta consagração é particularmente importante na medida que permite aos jovens que terminam o ensino geral ter uma certificação profissional e qualificá-los para o exercício de atividade profissional remunerada.

No quadro das formas intermédias de formação profissional, os Centros Integrados de Formação Tecnológica (CINFOTEC) do Talatona e do Rangel são exemplos de escolas profissionais que fornecem cursos intermédios de formação profissional, sem equivalência com os diferentes níveis de escolaridade do sistema de educação e ensino. Os CINFOTECs são estabelecimentos de formação profissional de nível IV do sistema nacional de formação profissional destinados a jovens com formação média académica concluída, que desejam adquirir uma formação técnica, no quadro da especialização tecnológica, ou da mobilidade profissional horizontal, incluindo a aquisição de conhecimentos e habilidades que propiciem assumir, de forma geral, responsabilidades e autonomia profissionais (Angola G. d., 2008).

A formação média técnica é definida como o processo de formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores que visa proporcionar um conjunto de conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos da atividade económica e social do país, e permitir a inserção, por um lado, na vida laboral, e por outro, o acesso ao ensino superior (Angola G. d., 2001).

Inscrito no âmbito da regulamentação da LBSE, artigo 74.º, foi aprovado e entrou em vigor o Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro, designado Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional (ESETP). Trata-se do quadro normativo que estabelece os princípios orientadores da organização e de gestão curricular dos cursos de formação média técnica, que correspondem ao 2º ciclo do ensino secundário e têm por base os seguintes princípios:

- Criação de áreas de formação e cursos que correspondem às atividades que se pretendem desenvolver no País e visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos;
- Contribuição para a formação da força de trabalho qualificada, tendo em vista a criação de uma pirâmide ocupacional e profissional compatível com as reais necessidades e exigências do País;
- Articulação com ensino primário, ensino superior e com o mundo do trabalho;
- Resposta realista e funcional que permita corresponder às necessidades socioeconómicas do País;
- Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas de formação, cursos e disciplinas, promovendo a integração das dimensões teóricas e práticas;
- Promoção de uma carga horária equilibrada dos alunos;
- Reconhecimento da autonomia da escola na concretização do seu projeto educativo, desenvolvendo um projeto curricular adequado ao seu contexto;
- Valorização das tecnologias de informação e de outras metodologias e estratégias de ensino, visando favorecer e desenvolvimento de competências por parte dos alunos;
- Criação de condições para proporcionar uma adequada formação técnica aos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Nos termos do artigo 11.º do ESETP, as escolas técnicas são criadas pelo Ministério da Educação e regem-se por estatutos e regulamento próprios conforme as particularidades de cada uma e obedecem, na sua atuação, às regras de organização, estruturação e funcionamento de acordo com a vocação, particularidade e especificidade que área de atuação profissional convoca. Os estatutos de cada escola técnica são aprovados, depois de 90 dias da sua criação, pelo órgão de tutela e publicados no Diário da República. O Decreto Executivo Conjunto nº 87/06, de 28 de Junho, veio balizar e estabelecer as regras de organização, estruturação e funcionamento das Escolas técnicas. Nos termos do seu artigo 2.º é atribuída aos órgãos de administração e gestão a competência de desenvolver os mecanismos que consideram

adequados para a avaliação da oferta formativa. Todavia, esta medida não parece ser a mais acertada, considerando que as atividades de todos os órgãos e organismos da administração pública (e mesmos os órgãos da administração das organizações empresariais), devem ser supervisionados. Neste sentido, as boas práticas recomendam que se façam dois tipos de avaliação. A avaliação interna e a avaliação externa. Os órgãos de gestão e administração são, em regra, responsáveis pela avaliação interna, porém, a avaliação externa deve ser realizada pela Inspeção da Educação ou por entidades independentes.

Os cursos de formação média técnica eram organizados em quatro anos ministrados em regime presencial ou à distância, tendo uma estrutura que compreende três áreas de conhecimento: i. uma componente de formação geral ou sociocultural (com 25% da carga horária global do curso); ii. uma componente específica ou científica (também com 25% da carga horária global do curso); e iii. uma componente técnica, tecnológica e prática ou artística (com 50% da carga horária global do curso).

A componente de formação geral ou sociocultural compreende as disciplinas de português, inglês/francês, uma disciplina integradora de temas gerais e educação física. Em geral, a disciplina integradora de temas gerais tem sido designada de “Formação de Atitudes Integradoras” (FAI), unidade curricular lecionada na 10.^a e 11.^a classe, que se propõe ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências dos alunos, de conhecimentos, de capacidades de ação e de comportamentos estruturados, com vista ao desenvolvimento da consciência cívica enquanto elemento *sine qua non* no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes (Francisco, 2015). Note-se, relativamente às componentes curriculares, que 50% de todo corpo de conhecimentos é dedicado aos aspetos técnicos, tecnológicos e práticos ou artísticos. Esta distribuição parece estar em consonância com os objetivos destes cursos na medida em que, sem descurarem a formação geral se destinam a preparar os indivíduos para a imediata integração no mercado de trabalho. Ora, a grande questão que se coloca é o fato de, ao nível das infraestruturas escolares de Angola, os laboratórios constituírem um grande problema. Poucas escolas estão equipadas com equipamentos para o desenvolvimento de aulas práticas o que contribuiu para que muitas escolas transformem as aulas que seriam práticas em teóricas (Angola M. d., 2014). O relatório sobre o Exame Nacional 2015 da Educação para Todos aponta a fraca qualidade das infraestruturas de ensino, a falta de equipamentos, nomeadamente laboratórios como os grandes desafios que, na generalidade, tornam bastante deficiente o ensino e a aprendizagem. Ademais, as pouquíssimas escolas equipadas com laboratórios, em regra, não têm professores qualificados para a unidade curricular de práticas de laboratório.

A agravar ainda mais esta situação, a base técnico material de ensino (equipamentos e meios de ensino) actual, ou não existe, ou se existe é insuficiente e na maioria dos casos obsoleta, logo, em nada contribui para a formação técnica dos alunos. Para além destes factores exógenos ao processo, existem factores endógenos, ligados ao currículo dos actuais cursos, aos planos de estudo e formação e aos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares que tornam os actuais cursos em vigor no Ensino Médio Técnico demasiado teóricos, distantes das profissões, distanciados da realidade laboral, que dificultam a inserção dos recém-formados na vida profissional. Para além destes factores, o índice de rentabilidade deste nível de ensino é muito baixo (cerca de 42%) o que limita os fluxos de saída dos alunos, reduzindo a capacidade de absorção de alunos neste nível de ensino (Angola C. d., 2001, pp. 26-27).

Os cursos e os respetivos planos de estudos ao nível das escolas do ensino médio técnico são criados *prima facies* pelo Ministério da educação, ou, tratando-se de uma escola do ensino médio técnico tutelada por outro órgão da administração do Estado, *máxime* ou Ministério. Os cursos e os planos de estudos são criados por meio de um Decreto Executivo Conjunto entre este órgão e o Ministério da Educação. Com efeito, se a escola identificar determinada necessidade de formação, no quadro da sua articulação com as empresas ou com o mercado de trabalho, pode propor a criação de cursos ou especialidades dos cursos já existentes. No final, os alunos que terminam o curso com êxito recebem três documentos de conclusão:

- um diploma de fim de estudos;
- um certificado de habilitações (que permite prosseguir os estudos ao nível da universidade) e;
- um diploma de qualificação profissional

O certificado de habilitações tem a virtualidade de dar acesso, mediante teste de admissão, à continuidade de estudos ao nível superior. O diploma de qualificação profissional permite ao seu titular o acesso ao emprego qualificado. É obtida alcançando um nível e padrão de conhecimento, habilidades e competências correspondentes a um grau ou nível profissional, que confere um título oficial reconhecido no mercado de trabalho.

No quadro dos órgãos de gestão das escolas técnicas médias, sem prejuízo das demais direções, é de salientar o Gabinete de Inserção na Vida Ativa (GIVA), plasmado no artigo 19.º, cuja finalidade é de “apoiar, informar, orientar e acompanhar os alunos no seu percurso de inserção escolar e profissional, promovendo a ligação ao meio empresarial”. É este órgão, ao nível da instituição escolar, que estabelece o contato entre os alunos e as empresas para efeitos de estágio e contratação de serviços de formação às organizações. Através deste gabinete, as

organizações empresariais, parceiras da escola, podem propor, respeitando os limites legais, a abertura de cursos ou especializações de cursos já existentes em função das suas necessidades.

3.8. A política de Formação Profissional na Constituição de 2010

A lei constitucional de 92 pretendia ser uma *pré-constituição*, nos termos dos seus artigos 88.º, alínea a), e 158.º, destinada a ser substituída pela “Constituição da República de Angola” a aprovar pela Assembleia Nacional, mas a guerra civil renascida imediatamente após as eleições de 92, os efeitos e sequelas do seu prolongamento dificultaram a preparação de novos atos eleitorais e a materialização das opções assumidas. Com efeito, continuaram como provisórias, nomeadamente, a Lei Constitucional e todas as instituições políticas e respetivos titulares (Miranda, 2019).

Em 2010, Assembleia Nacional, eleita em 2008, concluiu a constituição definitiva marcando o processo de transição constitucional iniciado em 91 com a aprovação pela Assembleia do Povo da Lei nº 12/91, lei que veio consagrar o pluralismo democrático, partidário e o sistema económico de mercado (Miranda, 2019).

Relativamente à educação a Constituição da República de Angola é bastante rica nesta matéria. Com efeito, sem intenção de realizar uma análise constitucional exaustiva, apresentam-se a seguir alguns exemplos da “*constituição educativa de Angola*”. Nos termos dos artigos 10.º, é definida a laicidade do Estado e determinada a separação entre a atividade educativa da Igreja e a do Estado, sem prejuízo da livre concorrência e da cooperação institucional dentro dos limites legais, artigo 14.º, 37.º e 38.º. No quadro da cooperação institucional, é de reconhecer os esforços desenvolvidos pelo Estado, através do Ministério da Educação, na mobilização das instituições de ensino particulares (entre elas as detidas pelas igrejas) no âmbito da promoção e alargamento do acesso à educação através das *Escolas Comparticipadas*. As escolas comparticipadas são instituições de ensino particular subvencionadas pelo Estado através do pagamento do salário dos professores.

No âmbito das relações internacionais o Estado angolano acolhe, no artigo 13.º, 26.º número 1 e artigo 27.º, as menções dos tratados internacionais e a agenda internacional sobre a educação integrando-as no quadro da ordem jurídica angolana. Neste sentido, o artigo 42.º e 43.º definem os termos em que a atividade intelectual é prosseguida e exercida bem como os princípios nos quais é mantida a propriedade da sua atividade. Com efeito, a maior densificação da “*constituição educativa de 2010*” encontra-se plasmada no Título IIIº, que aborda os Direitos e Deveres Económicos, Sociais e Culturais, artigo 76.º, 79.º, 80.º e 81.º. O artigo 79.º é

particularmente importante em matéria de educação e formação. A norma do número 1 deste artigo é particularmente elucidativa e descritiva em matéria de promoção do acesso à educação, à cultura e ao desporto e, na sua prossecução, o Estado mobiliza os parceiros e a iniciativa privada para a sua efetivação. O número 2 prevê a responsabilidade e o interesse do Estado em promover a ciência, a investigação científica e tecnológica.

Diferente da Lei Constitucional de 1992, onde a responsabilidade de educação das crianças e formação de jovens é atribuída especialmente à família, no quadro de uma política de desertção, na Constituição da República de Angola o Estado assume, com especial responsabilidade, a educação da população, mobilizando, no quadro da prossecução deste dever fundamental, todas as instituições sociais.

3.9. O ensino técnico-profissional na Lei nº 17/16, de 7 de Outubro

A avaliação geral realizada ao Sistema Educativo demonstrou que a implementação da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, permitiu o crescimento do sistema de educação. Com efeito, com a entrada em vigor da Constituição da República de Angola urgia conformar a Lei de Bases do sistema de educação ao novo quadro constitucional e aos planos e programas estratégicos de desenvolvimento social e garantir a inserção do país no contexto regional e internacional (Angola G. d., 2016). Neste sentido, a avaliação global demonstrou que a expansão da rede escolar, a melhoria da qualidade de ensino, o reforço da eficácia e a equidade do sistema educativo estavam longe de ser alcançados nos moldes definidos pela Lei.

Por outro lado, com a entrada em vigor da Constituição da República de Angola, em 2010, houve a necessidade de repensar, no quadro da materialização da política educativa, as bases do Sistema de Educação e de Ensino, procurando promover a educação permanente, de qualidade e, igualmente, virada para um processo de ensino e aprendizagem de excelência científica, técnica e tecnológica, articulando-o, mais efetivamente, ao sistema nacional de formação profissional, à livre concorrência e à atividade económica. Nesta sequência, foi publicada a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Nos termos do artigo 1º número 1 da referida lei, a “educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva”. Este conceito cria as condições para uma maior articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação, ambos concorrendo para o aperfeiçoamento do indivíduo

É neste quadro que foi aprovada a Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) cuja implementação veio propiciar a criação de condições mais adequadas para a materialização das políticas públicas de educação e formação. Nesta Lei, a educação é elevada ao lugar de vanguarda, sendo definida como a base fundamental para a promoção do desenvolvimento humano, inscrito no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, e como principal instrumento que permite assegurar a excelência do processo de ensino (assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos), do desenvolvimento tecnológico, do empreendedorismo, da dinamização do emprego e da atividade económica, da consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista (Angola, 2016; Angola, 2014).

No âmbito da atual LBSEE, a formação técnico-profissional foi inserida com a designação de Subsistema do Ensino Secundário Técnico-Profissional (SSETP), alterando-se a designação constante na antiga lei de bases (subsistema de ensino técnico-profissional). O ensino secundário técnico surge no artigo 17.º número 2, alínea c) e do artigo 34.º ao 42.º. Nos termos do artigo 36.º o SETP compreende a Formação Profissional Básica (FPB) e o Ensino Secundário Técnico Profissional (ESTP). A atual lei de base manteve a designação da formação profissional tal como a tratava a Lei 13/01, de 31 de dezembro, porém, alterou a designação da formação média técnica, na atual lei é designada ensino secundário técnico profissional.

A FPB é dirigida aos alunos com idade entre os 12 aos 14 anos, compreende o primeiro ciclo do ensino secundário (7ª, 8ª e 9ª classes) e realiza-se nas escolas secundárias técnicas, após a conclusão do ensino primário. Todavia, podem frequentar a FPB indivíduos até aos 17 anos de idade (Angola G. d., 2016). Esta disposição também difere parcialmente da estipulada na antiga lei de base, onde o acesso à formação profissional básica ocorria após a 6ª classe e compreendia a 7ª e 8ª classes. Diferente do estipulado na atual lei de base, a formação profissional básica realizava-se nos centros de formação profissional. Na verdade, a passagem do espaço de realização da formação profissional básica dos centros de formação para as escolas secundárias técnicas veio devolver, do ponto de vista da tutela e do papel que a educação e a formação devem assumir no desenvolvimento dos jovens, a competência e responsabilidade ao Ministério da Educação. A educação deve assumir o seu papel formador do indivíduo, no quadro de uma política orientada para o desenvolvimento integral. No mesmo sentido, “a formação deve superar os objetivos meramente orientados para tarefa” (Bernardes, Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. Situação Actual e Perspectivas Futuras., 2011, p. 33). Neste sentido, a FPB visa entre outros objetivos, nos termos do artigo 39.º i. consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades

adquiridas no ensino primário; ii. complementar a formação escolar no quadro da educação permanente; iii. assegurar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e das curiosidades técnica e tecnológica; iv. permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino subsequentes ou a entrada no mercado de trabalho (Angola G. d., 2016).

Relativamente aos objetivos da formação profissional básica, a atual lei de base assume uma vocação completamente díspar da orientação que era assumida anterior. A atual lei de base do sistema de educação e ensino tem a virtualidade de assumir uma vocação mais virada à universalidade do desenvolvimento humano.

O Ensino Secundário Técnico-Profissional (ESTP) tem por objetivo a consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes adquiridas no primeiro ciclo do ensino secundário com vista ao exercício de uma atividade profissional ou especializada. Os objetivos do ESTP são quase todos semelhantes aos da FPB com algumas exceções próprias do nível de escolaridade, como o desenvolvimento da autonomia, do espírito de iniciativa, prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior, etc. O acesso ao ESTP ocorre depois da conclusão com aproveitamento do 9º ano de escolaridade (9ª classe da FPB ou geral). Tem a duração de quatro (4) anos. Têm acesso a formas intermédias de formação técnico-profissional esta modalidade os alunos que, tendo concluído a 9ª ou 12ª classe queiram fazer especialização e ingressar no mercado de trabalho. As formas intermédias de formação profissional têm duração variável de seis (6) meses a dois (2) anos, conforme a especialidade eleita (Angola, 2016; Angola, 2004). O ESTP é destinado aos indivíduos a partir dos 15 anos de idade.

3.10. Articulação entre o SNFP e o SETP

No quadro da articulação do Sistema Nacional de Formação Profissional com o Subsistema de Ensino Técnico-Profissional, enquanto forma intermédia de formação profissional inicial e contínua, só em Dezembro de 2004 foram dados os primeiros passos para o efeito. O Estatuto Orgânico deste subsistema foi criado através do Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro, três (3) anos depois da entrada em vigor da Lei 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação. A alínea c), número 1 do artigo 10.º consagrava dentro da estrutura do sistema nacional de educação, o subsistema técnico-profissional ao lado do subsistema de formação de professores, num sentido de articulação, mais ou menos marginal, com o Sistema Nacional de Formação Profissional. Salienta-se, nesta perspetiva, o disposto no

número 3 do referido artigo, no sentido de uma clara remissão ao Sistema Nacional de formação Profissional, ao preceituar que:

No domínio da formação de quadros para os vários sectores económicos e sociais do país, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

Este articulado é de importante interpretação, uma vez que chama atenção no sentido de articular o sistema nacional de formação profissional com os subsistemas técnico profissional e o de formação de professores. Com efeito, o subsistema de ensino técnico-profissional é definido, nos termos do artigo 2.º do Estatuto do subsistema técnico-profissional, como a “base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino geral de base”.

Em 2008, foi criado um grupo de trabalho para estabelecer as *Linhas de Coordenação dos Subsistemas de Formação Profissional e do Ensino Técnico-Profissional*, através do Despacho nº 3/08, de 5 Maio, cujo regulamento para o seu funcionamento foi estabelecido pelo Despacho nº 9/08, de 20 de Novembro. Esta Comissão era coordenada pelo Vice-Ministro da Administração Pública, Emprego e Segurança Social e integrava os Vice-Ministros do Planeamento, da Administração do Território, Reinserção Social e da Educação.

Dentre as atribuições desta comissão constava a adoção de medidas de coordenação e de articulação institucional para estabelecer as linhas de coordenação dos subsistemas da formação profissional e do ensino técnico-profissional, propor ao Governo, um conjunto de políticas e programas de gestão dos subsistemas, de modo a garantir maior articulação e complementaridade e, por fim, definir o papel profissional de saída dos formandos. Porém, como a maior parte dos grupos de trabalho criados em Angola, a comissão ficou muito politizada. Apesar de o despacho ter referido, nos termos do número 3 que “os membros da comissão poderão solicitar, sempre que necessária, a colaboração de outros técnicos dos vários setores dos diferentes organismos do Estado e de associações profissionais”, não há no grupo de trabalho nenhum especialista na matéria, nem se procurou envolver instituições sociais especializadas em questões de formação e políticas de emprego (como Universidades, Centros de investigação, organizações sindicais, grupos de empresas, etc.). Em 2009, foi criada uma comissão do Projeto de Dupla Certificação, por meio do Despacho Conjunto nº 9/09, de 28 de Janeiro, entre o Ministério da Educação e o Ministério da Indústria, com vista a incorporar disciplinas do ensino geral no currículo dos cursos profissionais oferecidos pelos centros de

formação profissional tutelados pelo Ministério da Indústria, cuja tarefa principal era *elaborar os planos de estudos, programas e materiais inerentes ao Projeto de Dupla Certificação*, com os mesmos objetivos dos plasmados no Despacho nº 3/08, de 5 Maio. Esta comissão acaba por ser mais técnica e mais bem estruturada se comparada com a anterior, integrando especialistas do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), responsáveis dos centros de formação e técnicos de Departamentos de Recursos Humanos dos dois ministérios. Todavia, não foram tidas em conta as organizações profissionais ligadas aos vários segmentos da indústria. É nestes termos que se entende ser particularmente importante a intervenção dos os grupos profissionais e das empresas na definição do modelo a seguir na educação para o trabalho, adotando uma perspetiva que situe as políticas de formação profissional em si, como objeto de análise, visando-se conhecê-las criticamente e a partir da precisão do seu *campo*, entendido este como estrutura de relações entre orientações, agentes, ações e resultados.

Nos termos do artigo 19º da Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, atual Lei de Bases do Sistema de Educação e ensino, ``a articulação entre os conhecimentos e competências garantidos pelos diferentes subsistemas de ensino e o sistema nacional de qualificação é objeto de regulamentação em diploma próprio´´. Com efeito, o Decreto Executivo nº 69/08, de 22 de Maio, é o quadro normativo que aprova o regulamento sobre a organização curricular, criação de cursos, avaliação dos alunos e certificação da formação profissional No entanto, o seu objeto e âmbito visam somente a regulação de cursos de formação profissional básica ou inicial com equivalência ao sistema de educação. Salvo melhor opinião, não se consegue reconhecer na ordem jurídica angolana uma regulamentação da avaliação da formação profissional contínua. Todavia, da mesma forma que se faz sempre que há uma lacuna na ordem jurídica, os agentes da educação e formação fazem uma integração da lacuna através da transposição dos modelos de avaliação do sistema de educação com as devidas adaptações às particularidades de cada curso.

Conclusões

As políticas públicas de educação e formação constituem-se num dos segmentos mais importantes da ação pública do Estado, que concorre para a realização do homem, e que se espera centrada na sua vocação natural de promoção contínua do interesse público. É sobre estes dois pressupostos, *realização do homem e interesse público*, que gravitam todas as atividades e iniciativas educativas dos atores sociais. Neste contexto, constituiu preocupação principal deste trabalho compreender como está organizada e estruturada a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua em Angola, através de análise da extensa documentação sobre o assunto. Com efeito, para ir ao encontro deste propósito definiram-se dois objetivos de pesquisa, nomeadamente, identificar as principais estruturas e órgãos responsáveis pela formulação e materialização da política pública de formação profissional inicial e contínua reconhecidas em documentos oficiais e; identificar e descrever as lógicas de ação das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua com base nos instrumentos normativos. Por outro lado, partindo da questão de pesquisa, foram definidos dois eixos de análise, mormente, *estruturas e órgãos e lógicas subjacentes* às políticas públicas de educação e formação. Na sequência, cada eixo resultou num conjunto de questões que serão respondidas, agora, na conclusão.

Ao longo deste trabalho de investigação, recolheram-se documentos sobre a trajetória das políticas educativas, de forma a identificar e descrever os órgãos e as lógicas da ação das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua. Por sua vez, os elementos obtidos pela análise da documentação disponível foram sistematizados e analisados em torno de quatro questões específicas, as quais possibilitaram apreender um conjunto de ideias que se considera estruturante por representar a problematização central deste estudo.

I. Enquadramento

Do ponto de vista epistemológico, a primeira nota a ter em consideração prende-se com o fato de o presente estudo fundamentar-se num conjunto de princípios reguladores e orientadores da atividade educativa, que no seu geral, criam e postulam a formação profissional inicial e contínua enquanto processo de permanente construção do homem nas suas complexas dimensões. Neste sentido, a leitura, a revisão bibliográfica e a análise da documentação disponível permitiram reconhecer que o estudo das políticas públicas de educação e formação não se reduz somente à ação pública em si, muito menos à visão ideológica da qual a mesma emana, é necessária uma visão mais transversal e multifocal, que permita materializar a natureza transversal do campo político que lhe é tributário. A partir das leituras efetuadas e da análise de normativos, despachos e outros instrutivos administrativos percebeu-se que o ``

Estado é perspectivado de formas muito diversas'' (Guimarães, 2011, p. 481). Na verdade, não há uma forma única de perceber as políticas públicas. Numa perspectiva sociológica e construtivista (Duran, 1996 cit. por Barroso, 2006a, p. 11) as políticas públicas foram definidas como

produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolhas de valores a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação.

Neste sentido, segundo van Zanten (2004) referenciado por Barroso (2006a) as políticas públicas caracterizam-se pela ``heterogeneidade dos interesses'' sociais em presença num determinado contexto, pela complexidade das estratégias dos atores envolvidos, pelos meandros e espaços de tomada de decisão pública, pela forma como os atores se apropriam deles e as transformam. É no quadro desta colocação que foi possível reconhecer que há abordagens sobre políticas de educação e formação que são produzidas e circulam nos fóruns internacionais que influenciam e ``contaminam'' as políticas públicas nacionais, utilizando a designação que o Professor João Barroso dá às similitudes e convergências entre os diferentes modos de regulação das políticas públicas dos diferentes países. Na verdade, as particularidades do desenvolvimento histórico de Angola alertam para uma análise mais contextualizada, longe da visão hegemonicamente estabelecida sobre a educação e formação profissional dos países europeus.

Outra nota, particularmente importante, prende-se com o período sobre o qual incidiu este estudo, que decorre da fase do colonialismo, passando pela independência (e emergência da Primeira República) até a atualidade. Esta estratégia demonstrou que não se pode compreender as políticas públicas de educação e formação profissional sem uma análise do passado. Nesta sequência, percebeu-se que, a política pública de educação e formação era discriminatória. Por tal, a missão católica ao Serviço do estado português desenvolveu uma educação e formação para dominação e de controle social. O período pós-independência e um período marcado por muitas controvérsias, que influenciaram, decisivamente, a ação pública no quadro da educação e formação. Neste âmbito, esta investigação demonstrou que as políticas públicas estão concentradas na figura do Estado e na administração burocrática que lhe é tributária.

Neste trabalho deu-se particular relevância, ao conjunto de documentação produzido ao longo do período em análise enquanto reflexo da ação pública, das políticas de educação e formação profissional inicial e contínua, por isso, não se pretende generalizar as conclusões daqui retiradas à outras realidades. Parte-se do pressuposto de que a formação profissional é

perspetivada, em termos gerais, numa visão humanista na medida em que se acolhem, para este efeito, iniciativas educativas emancipatórias e conducentes a realização da vocação natural do homem: o seu *aperfeiçoamento*. Esta posição não desvaloriza o *continuum* muito menos o *hibridismo* já assumidos, os quais, valorizam uma política educativa que congregue traços favoráveis de outros modelos com vista a conformar uma política de educação e formação que atenda todos os interesses dos atores em presença. Na verdade, o *aperfeiçoamento* do homem, nas suas diversas dimensões, nos termos desta dissertação, não é percecionado como fim em si, muito pelo contrário, é vislumbrado e projetado no plano de uma construção do próprio *percurso profissional* do homem e no âmbito da *transformação social*. De acordo com a análise efetuada conclui-se que, as políticas públicas de educação e formação, a sua configuração e orientação, foi diferente no período colonial, durante a Primeira República e, agora, ao longo da Segunda República.

Do ponto de vista empírico e da adoção da opção metodológica, com o intuito de responder às quatro questões que emanaram dos dois eixos recorreu-se a pesquisa arquivística. Esta estratégia de investigação permitiu obter informação detalhada sobre a política pública de educação e formação profissional inicial e contínua, através da análise documental de dois *corpus*: o *corpus* dos documentos sobre o sistema nacional de formação profissional e legislação complementar e o *corpus* de documentos sobre o ensino técnico profissional.

As opções metodológicas adotadas suscitam uma reflexão mais abrangente e diversificada sobre as políticas de educação em Angola, uma vez que, o estudo agora apresentado estudos convoca algumas provocações, particularmente no âmbito da regulação das políticas públicas de educação.

II. Retomando.

Nesta Dissertação defende-se que, Angola teve três momentos políticos que definem cada um uma orientação das políticas públicas de educação e formação. O primeiro momento foi marcado pela *transição* do sistema de educação e formação deixado pelas autoridades portuguesas para o sistema de educação e formação da República Popular de Angola, que se deu com a publicação e entrada em vigor da Lei Constitucional e da Lei da Nacionalização do ensino, ato contínuo, com o *processo de formulação e criação* da primeira Lei de Bases do Sistema de educação de Angola, publicado em 1980. Diz-se processo porque a Lei de Base entrou em vigor em 1977/8 com a aprovação pelo Congresso do MPLA e só foi publicada em diário da República em 1980. Com a proclamação da independência, o MPLA-PT, assumiu a orientação política socialista e comunista cuja base e matriz ideológica eram sustentadas pelo *marxismo e leninismo*. Com efeito, no âmbito deste tipo de orientação política, o Estado chamou para si a

responsabilidade exclusiva de prossecução dos interesses sociais, por isso, para justificar e fazer a manutenção do poder, o estado adotou a *abordagem das políticas centralizadas de educação para o controlo e para a reprodução social*. Esta estratégia pode ser encontrada nas políticas enquanto *discurso e enquanto texto*. Note-se, por exemplo, o preceituado no artigo 13.º da Lei Constitucional de 1975, onde se assume um combate enérgico ao analfabetismo e o obscurantismo por meio da promoção de uma *educação ao serviço do Povo* e de uma verdadeira *cultura nacional*; ou no artigo 29.º, onde o Estado “promove e garante” á todos os cidadãos o *acesso à educação e à cultura*. De acordo com Guimarães (2011), estas finalidades são tributárias de uma política pública de educação e formação de caráter *preventivo e reparador*. Adicionalmente, a autora defende que há dois grupos diferentes de prioridades nessas políticas públicas:

umas que apelam a educação de base dos cidadãos e outras que se dirigem para a formação da mão-de-obra. Nestas prioridades, é valorizada a escola e os conhecimentos que a entidade privilegia, de caráter académico, sendo acentuada a necessidade de facilitar a receção, descodificação de mensagens, as dimensões mecânicas da leitura e da escrita, a interpretação e a compreensão instrumental dos saberes. Neste sentido verifica-se a procura de uma educação que privilegia a *receção* e a *dominação*, a narração e a dissertação (Guimarães, 2011, p. 230).

O acesso à educação e à cultura foi inserido numa lógica instrumental, que visou harmonizar, homogeneizar os valores do socialismo, comunismo, reforçar a educação e formação para a *conformidade social* e da *mão-de-obra* ao serviço do crescimento económico e a manutenção do *status quo* (Guimarães, 2011).

O segundo momento, foi marcado pela transição do sistema político de orientação socialista para a economia de mercado e da livre concorrência, que se deu com a realização das primeiras eleições “democráticas” em Angola. Esta transição foi marcada pela aprovação da Lei Constitucional de 1992 cuja entrada em vigor inaugurou a Segunda República. Na sequência, foram aprovados vários instrumentos sobre as políticas públicas de educação e formação, no âmbito de uma *reconfiguração e recomposição da ação pública* do Estado: do comunismo e socialismo para uma orientação capitalista e, *tendencialmente*, de iniciativa privada. Com efeito, foi nesta altura que é publicada e entra em vigor a primeira Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional, um quadro normativo que já vinha a ser trabalhado no âmbito do SEF.

A política pública adotada com a entrada em vigor do novo quadro legislativo retomou todos os princípios de orientação política assumidas durante a Primeira República (1975-1991). Porém, a liberalização do setor social adotada na Lei Constitucional e demais legislação começam a fazer emergir alguns princípios, ainda que de forma assumidamente tímida e incipiente, *de abordagem das políticas “mínimas” de educação e formação para a*

competitividade, traduzidas, nomeadamente pela entrada na ``arena`` política de novos atores sociais, sobretudo organizações não ligadas à administração pública do Estado. Nesta transição, não obstante se verificarem alguns indícios de princípios e aspetos característicos de uma abordagem centrada no mercado e a adoção de políticas públicas setoriais que denotam uma relativa retração do estado, a orientação das políticas públicas de educação e formação, a sua lógica da ação, continuou a ser *centralizada e para o controlo e para a reprodução social*.

O terceiro momento é, por um lado, *transitório*, por outro lado, um momento de *aprofundamento da orientação política*. É transitório pelo fato de marcar a passagem da primeira reforma para a segunda reforma e, ato contínuo estabelecer as bases para a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. É também nesta qualidade que se justifica ser um momento de aprofundamento da orientação política considerando que, por um lado, a lei 13/01, de 31 de Dezembro, no âmbito transitório, objetivou-se a criar condições para um novo quadro jurídico. A publicação e entrada em vigor da Constituição da República de Angola de 2010 acabou por acelerar a reconfiguração da política pública de educação e formação.

Há dois aspetos que justificam esta colocação e que são particularmente interessantes. O primeiro diz respeito à entrada em vigor de uma nova constituição que, na sua essência, não efetuou nenhuma rotura na matriz ideológica do texto da Lei Constitucional de 1992. Na verdade, a Constituição da República de Angola de 2010 veio aprofundar e dar corpo à orientação assumida pelo Estado no texto constitucional de 92. O segundo aspeto tem que ver com a publicação da lei nº 13/01, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação. Esta Lei, no geral, estabeleceu as bases, os momentos, as fases da reforma educativa que terminou com a aprovação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Entre organização e regulação

As conclusões aqui apresentadas foram suscitadas por várias questões. A primeira diz respeito ao modo de estruturação e organização das políticas públicas de educação e formação profissional inicial e contínua em Angola. Neste sentido, nesta dissertação reconhece-se que as políticas de educação e formação profissional inicial e contínua são um espaço privilegiado de interpretação específica do modo como emanam e são aplicados os processos normativos, as regras e princípios que orientam a atuação dos agentes educativos.

O Estado angolano é legitimado nos termos definidos na Constituição da República, com especial ênfase, dos pressupostos da organização política estipulados nos termos dos artigos 1º a 6º e a organização administrativa, artigos 198º e seguintes. É no quadro desta legitimação que é possível assumir, tendo em conta a documentação consultada, que a estrutura orgânica das políticas públicas de educação e formação em Angola enquadram-se numa ``regulação estatal

de tipo burocrático e administrativo” (Barroso, 2006, p. 52). Neste sentido, as políticas públicas de educação e formação inicial e contínua resultam do poder e da autoridade constitucional do Estado o qual, na sua essência, prossegue a realização do *interesse público*, que assume a escola como um

serviço do estado, sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central direta (através do seu corpo de funcionários e inspetores) ou mediatizada através do diretor da escola, cuja a função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos (Barroso, 2006, p. 52)

A regulação de tipo burocrática e administrativo é centralizada na figura do estado (Krawczyk, 2002), que delega, descentraliza e desconcentra a ação pública por meio dos diferentes órgão e segmentos os quais, no âmbito da organização administrativa angolana, reconhecem-se as seguinte estruturas e órgãos: órgãos da administração central (Ministério da Educação e o Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Ensino Superior da Ciência, Tecnologia e Inovação), órgãos da administração local (Governos Provinciais), órgãos de administração indireta do estado (centros e escolas de formação das Empresas Públicas) e órgãos da administração independente. O Ministério da Educação integra o conjunto de escolas do Ensino Médio Técnico, o pessoal docente e administrativo por si tutelados; no Ministério da Administração Pública, Trabalho e Segurança Social integram todos os centros de formação profissional reconhecidos pelo Instituto Nacional de Formação Profissional, bem como, a Escola Nacional de Administração e Políticas Públicas (ENAPP), o Centro Integrado de formação Tecnológica (CINFOTEC), o Centro Nacional de Formação de Formadores e o Centro Polivalente de formação Profissional. Adicionalmente, existe no Ministério da Indústria o Centro de Formação Profissional da indústria Alimentar. Por sua vez, nos governos provinciais estão os Serviços Provinciais do Instituto nacional de Emprego e Formação Profissional.

Neste sentido, as escolas e centros de educação e formação são assumidas e percecionadas como um “serviço do estado” controlados e supervisionados por meio de um conjunto de princípios, normas jurídicas, despachos e instrutivos administrativos da cadeia vertical de órgãos. Através da análise dos documentos consultados, foi possível constatar que, relativamente às entidades responsáveis pela educação e formação em Angola, o Instituto Nacional de Formação Profissional é a entidade pública e administrativa a quem compete, genericamente, a direção, organização, administração e supervisão de todo o Sistema nacional de Formação Profissional. Este órgão, tutelado pelo Ministério da Administração Pública Trabalho e Segurança Social, prossegue esta função em estreita articulação com as escolas técnicas, inscritas no quadro do subsistema do Ensino Médio Técnico Profissional, tutelado pelo

Ministério da Educação e no âmbito da ação pública, por meio da articulação entre as modalidades de formação profissional inseridas no quadro das políticas de empregabilidade e os cursos enquadrados no subsistema de ensino técnico profissional do sistema de educação e ensino.

Nesta linha de pensamento, reconhece-se igualmente, que o estado recebe influências de organizações internacionais através de consultorias e acessórias, por meio de programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento de projetos liderados ou financiados pelo banco Mundial, pela Unesco, etc. (ver a este propósito Barroso, 2006 e Angola, Unesco & Unicef, 1993). Todavia, o carácter burocrático e compósito da estrutura e funcionamento dos órgãos responsáveis pela prossecução das políticas públicas de educação e formação permite concluir que as práticas educativas consistem numa reprodução de políticas educativas produzidas pelos órgãos transnacional e pelo estado local considerando que, a complexada rede de princípios jurídico e administrativos que reforçam a intervenção dos órgãos da administração central não dá margem para a reinterpretação e recontextualização destas políticas a diversos níveis.

Entre finalidades e objetivos

O exame dos documentos disponíveis permite perceber que a educação e formação são assumidas como direitos sociais, conforme a LBSNFP, artigos 3.º, sobre as *finalidades* da formação profissional inicial e contínua, artigo 4.º, sobre a *igualdade de acesso* à formação profissional. No mesmo sentido, a alínea i) do artigo 3.º do Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional e o artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Conclui-se, deste modo que, decorrente do carácter burocrático, normativo e centralizado, as políticas educativas e formativas tendem a desenvolver-se no quadro da correção de falhas, insuficiências, colmatação de carências, necessidades educativas, numa lógica de “ortopedia social” (Guimarães, 2011, p. 247). A este respeito, toma-se como exemplo o preceituado no artigo 5.º da LBSNFP nos termos do qual, são objetivos da formação profissional para jovens e adultos *semiqualeificados*, ou *não qualificados*, desmobilizados de guerra e pessoas que concluem o serviço militar obrigatório o *aperfeiçoamento*, *reconvenção* ou *reciclagem* e *reabilitação profissional*, inscritas no âmbito das modalidades de educação e formação como segunda oportunidade e de compensação.

Neste sentido, a educação e formação orienta-se no plano da adaptação do homem ao mercado de trabalho, às novas tecnologias de informação e comunicação e às exigências que o contexto de trabalho impõe. Esta orientação encontra-se, igualmente, no artigo 6º do Decreto nº 90/04, de 3 de Dezembro, Estatuto do Ensino Técnico Profissional, quadro normativo, particularmente importante, que estabelece os princípios com base nos quais se procede a

organização curricular dos cursos de formação média técnica. Nos termos daquele articulado “a formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão”, com o objetivo de melhor integração do indivíduo ao mercado de trabalho.

As lógicas de ação e sua orientação

Do ponto de vista das *lógicas da ação das políticas* de educação e formação, o quadro teórico consultado sugere três abordagens a considerar na análise das políticas públicas de educação e formação. A primeira dá relevo a formulação, “definição, a adoção e avaliação de políticas participativas, de articulação entre o Estado e a sociedade civil, que favorecem o desenvolvimento de iniciativas de alternativas de educação problematizadora e reflexiva” (Guimarães, 2011, p. 482). A segunda abordagem perspetiva uma intervenção do estado onde a tónica recai na promoção da educação e formação de base, na “aquisição de conhecimentos e capacidades mínimas que permitem aos indivíduos a participação social e a integração dos sujeitos no mercado de trabalho” (Guimarães, 2011, p. 482). A terceira abordagem dá ênfase ao “papel do mercado na educação e na adoção de políticas públicas setoriais que denotam a retração do Estado” (Guimarães, 2011, p. 482). Com efeito, as políticas públicas de educação e formação que apelam ao mercado, as suas finalidades, privilegiam a inovação tecnológica, a qualidade, o aumento da produtividade, a eficácia e eficiência, a competitividade e a adaptabilidade dos percursos profissionais dos indivíduos às exigências do contexto profissional (Guimarães, 2011).

Nesta sequência, sem prejuízo do carácter complexo da realidade social em estudo e o fato de as abordagens acima apresentadas se situarem num *continuum* (Guimarães, 2011) e apelarem, na maior parte dos casos, para uma orientação híbrida das políticas públicas do estado, no que as lógicas dizem respeito, a informação consulta permite concluir que as políticas públicas de educação e formação são *centralizadas* e visam *manter os status quo, o controlo e reprodução social*.

Bibliografias

Referências

- Afonso, N. (2003). A regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. Em J. Barroso, *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização* (pp. 49-78). Lisboa: ASA Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). (J. Amado, Ed.) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2013). A Validação da Investigação Qualitativa. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 357-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angeli, J. M. (Julho de 2011). Gramsci, Hegemonia e Cultura: relações entre Sociedade Civil e Política. *Revista Espaço Académico*, pp. 123-132.
- Angola, A. N. (14 de Março de 2019). *Assembleia Nacional de Angola*. Obtido de Página Oficial do Parlamento: http://www.parlamento.ao/pagina-inicial#http://www.parlamento.ao/glue/AN_Navigation_home.jsp?
- Angola, C. d. (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*. Luanda: Ministério da Educação e Cultura.
- Angola, M. d. (2003). *Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a Implementar*. Luanda: Ministério da Educação.
- Angola, M. d. (2010). *Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: MED.
- Angola, M. d. (2011). *Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência*. Luanda: Ministério da Educação.
- Angola, M. d. (2012). *Balanço da Reforma Educativa*. Luanda: Ministério da Educação.
- Angola, M. d. (2014). *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos. Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos*. Luanda, Angola: Centro de Documentação e Informação Ministério da Educação.
- Angola, M. d., Unicef, & Unesco. (1993). *Opções Para a Reconstrução do Sistema Educativo. Estudo Sectorial. Tomo I*. Luanda: Ministério da Educação de Angola.

- Angola, R. T. (1954). *Estatística da Educação. Ano letivos de 1951/1952 e de 1952/1953*. Luanda: Imprensa Nacional.
- Angola., G. d. (9 de Julho de 2019). *Portal do Cidadão*. Obtido de Portal do Cidadão.gov.ao: <http://www.mapess.gv.ao/temas/inefop.htm>
- Barroso, J. (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Lisboa: ASA Editora.
- Barroso, J. (2006). Introdução-A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. Em J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 9-39). Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Em J. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projeto de Investigação: trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, A. (2011). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. Situação Actual e Perspectivas Futuras*. Universidade de Lisboa, Instituto de educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido em Março de 2018
- Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em grandes Empresas. A dimensão Educativa do Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabrito, B. G. (Outubro de 2004). O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: Entre o estado e o Mercado. *Educação e Sociedade*, pp. 977-996.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). *Formação e Situações e Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Em L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser Ensinado. A Importância Estratégica da Educação Não Formal. Em L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, R. Canário, & M. I. Miguéns (Ed.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Canário, R., & Rummert, S. M. (2009). *Mundo Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- Cardim, J. E. (2005). *Do Ensino Industrial à Formação Profissional. As políticas Públicas de Qualificação em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Política e práticas de Formação*. Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Correia, J. A. (2003). A formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na Sua Articulação. Em R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (J. Ferreira, Trad., pp. 15-41). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Costa, G. P. (2018). *Evolução Histórico-Jurídica do Direito da Educação em Angola (1975-2017). No Período Pós-Independência*. Luanda: Texto Editores.
- Dias, G. S. (1934). *O Ensino em Angola. Delegação do Governo de Angola à 1ª Exposição Colonial Portuguesa*. Luanda: Imprensa Nacional.
- Estatísticas, D. d. (1967). *Estatística da Educação: Ano letivo 1965/66*. Luanda: Imprensa do Governo Geral de Angola.
- Ferreira, M. J. (Março de 14 de 2005). Educação e Política em Angola. Uma proposta de diferenciação social. *Cadernos de Estudos Africanos*, 105-124. Obtido de <http://journals.openedition.org/cea/1070> ; DOI : 10.4000/cea.1070.
- Ferreira, R. (2012). *Dos Sertões ao Atlântico. Tráfico Ilegal de Escravos e Comércio Ilícito em Angola 1830-1860*. Luanda: Kilombelombe.
- Fonseca, J. B. (1978). Do Contrato Social à Constituição. Do político ao jurídico. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*, pp. 248-273.
- Francisco, C. M. (2015). *Relevância da Educação Ambiental para a Formação dos Jovens Angolanos. O Caso do Ensino Médio-Técnico no Kwanza Sul*. Bragança: Escola de Educação do Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- Freudenthal, A. (2005). *Arimos e Fazendas. A transição agrária em Angola*. Luanda: Chá de Caxinde.
- Geral, C. d. (1941). *Senso Geral da População - 1940*. Luanda: Imprensa Nacional.
- Geral, D. d. (1965). *Estatística da Educação: Ano letivo 1964/65*. Luanda: Imprensa do Governo Geral de Angola.

- Geral., D. d. (1962). *Estatística da Educação: ano letivo 1960/61*. Angola: Imprensa Nacional.
- Gouveia, J. B. (Setembro-Dezembro de 2017). O Constitucionalismo de Angola e sua Constituição de 2010. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, pp. 221-239.
- Grácio, S. (1986). *Política Educacional como Tecnologia Social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal. 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da Educação e formação para Competitividade*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Justo, A. S. (2018). *Introdução ao Estudo do Direito*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Krawczyk, N. R. (2002). Em Busca de Uma Nova Governabilidade na Educação. Em D. A. Oliveira, & M. A. Rosar, *Política e Gestão da Educação* (pp. 59-72). Belo Horizonte: Autêntica.
- Liberato, E. (Out.-Dez. de 2014). Revista Brasileira de Educação. *Avanços e retrocessos da Educação em Angola*, pp. 1003-1032.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Manges, R. S. (2016). *As Reformas do Sistema Educativo em Angola: Ensino de Base 1975-2011*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração .
- Mazrui, A., & Wondji, C. (2010). *História Geral da África. África desde 1935*. Brasília: Unesco.
- Michingi, K. M. (2013). *As Controvérsias da Reforma Educativa em Angola: Uma Análise Crítica das perceções dos professores do 1º ciclo do Ensino Primário*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.
- Miranda, J. (06 de Junho de 2019). A Constituição de Angola de 2010. Lisboa, Portugal. Obtido de <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/583-502.pdf>
- Nacional, A. (5 de Fevereiro de 2010). Constituição da República de Angola. *Constituição*. Luanda, Angola: Imprensa Nacional.
- Neto, M. B. (2005). *História e Educação em Angola: do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)*. Campinas: Departamento de Filosofia, História e

- Neto, T. d. (2010). *História da Educação e da Cultura de Angola. Grupos Nativos, Colonização e a Independência*. Luanda: Zainaeditores.
- Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1976-2005). Organização, Desenvolvimento e Perspectivas*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Oliveira, S. d. (Maio/Agosto de 2015). *Revista Brasileira de História da Educação*. Obtido de <http://www.rbhe.sbhe.org.br> : <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.588>
- Paxe, I. P. (2014). *Políticas Educacionais em Angola. Desafios do Direito à Educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo .
- Pereira, I. M., & Brito, M. A. (1998). A Formação no Local de Trabalho. Em J. C. Cardim, *Práticas de Formação Profissional* (pp. 103-145). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- Pinto, A. O. (2017). *História de Angola. Da Pré-História ao Início do Século XXI*. Lisboa: Mercado de Letras.
- PNUD. (1992). *Assistência Técnica ao Ministério do Plano. Área infra-estruturas educativas. Projeto nº ANG/89/018. Relatório da Missão (de 9 a 30 de Junho de 1992)*. Luanda: PNUD.
- Português, E., & Angola, M. d. (10 a 15 de Janeiro de 1975). Acordo de Alvor. Alvor, Faro, Portugal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, R. (1992). *Manuel de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Samuels, M. A. (2011). *Educação ou Instrução: A História do Ensino em Angola (1878-1914)*. Luanda: Mayamba.
- Santos, B. d. (1985). Estado e Sociedade na semiperiferia do Sistema mundial: o caso Português. *Análise Social*, pp. 869-901.
- Silva, A. C. (1 de 2018). Angola: história, luta de libertação, independência, guerra civil e suas consequências . *Neari em Revista*, pp. 1-15.
- Silva, J. (2010). Um olhar à trajectória dos professores de posto. *Jornal de Angola*, 25-26.
- Silvestre, C. A. (2011). *Educação e Formação de Adultos e Idosos. Uma Nova Oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stake, R. E. (2007). *A arte da Investigação com Estudo de Caso*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, A. L. (2016). Prefácio. Em G. P. Costa, *Súmula de Legislação sobre Educação e Ensino, 1975-2015, 40 anos de Educação em Angola* (pp. 9-11). Luanda: Texto Editores.

Van-Dúnem, B. (2009). O percurso da soberania na Lei Constitucional angolana. *Jornal de Angola*, 28-34.

Venâncio, J. C. (1996). *A Economia de Luanda e Hinterland*. Lisboa: Estampa.

Zau, F. (2009). *Educação em Angola. Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

Legislação

Decreto nº 78/07, de 13 de Novembro. *Diário da República*. Aprova o Estatuto da Carreira do Formador do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Lei nº 21-A/92, de 28 de Agosto. *Diário da República*. Aprova a Lei de Bases do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro. *Diário da República* Aprova a Lei de Bases do Subsistema de Sistema de Educação. Luanda.

Decreto Executivo nº 74/11, de 11 de Maio. *Diário da República*. Aprova as Regras de Transição para o Regime Especial da carreira do Formador do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 90/04, de 3 de dezembro. *Diário da República*. Aprova o Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-Profissional. Luanda.

Decreto nº 120/05, de 19 de Dezembro. *Diário da República*. Estabelece as Regras de Atribuição das Carteiras Profissionais aos Formadores do Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 69/08, de 22 de Maio. *Diário da República*. Aprova o Regulamento sobre Organização Curricular, Avaliação dos Alunos e Certificação na Formação Profissional Básica. Luanda.

Decreto nº 39-A/92, de 28 de Agosto. *Diário da República*. Estabelece as Regras de Contribuição das Empresas para a Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 75/08, de 10 de Setembro. *Diário da República*. Aprova o Subsídio de Aprendizagem e Subsídio de Estágio Profissional. Luanda.

Despacho nº 9/08, de 20 de Novembro. *Diário da República*. Aprova o Regulamento da Comissão que Estabelece as Linhas de Coordenação dos Subsistema de Formação Profissional e do Ensino Técnico-Profissional. Luanda.

Despacho Conjunto nº 09/09, de 28 de Janeiro. *Diário da República*. Cria a Comissão do Projeto de Dupla Certificação. Luanda.

Despacho nº 03/08, de 5 de Maio. *Diário da República*. Cria a Comissão para Estabelecer as Linhas de Coordenação dos Subsistema de Formação Profissional e do Ensino Técnico-Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 14/10, de 11 de Fevereiro. *Diário da República*. Cria as regras a Observar na Gestão do Fundo de Formação Profissional. Luanda

Decreto Executivo Conjunto nº 18/02, de 17 de Maio. *Diário da República*. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional. Luanda

Decreto Executivo nº 42/05, de 30 de Março. *Diário da República*. Aprova o Regulamento dos serviços Provinciais do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional.

Decreto Executivo nº 68/08, de 20 de Maio. *Diário da República*. Aprova o Paradigma da Orgânica dos Serviços Indiretos do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 16/98, de 3 de Julho. *Diário da República*. Aprova o Regulamento sobre o Enquadramento dos Centros de Formação Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 37/05, de 14 de Março. *Diário da República*. Cria o Centro Nacional de Formação Formadores. Luanda.

Decreto Executivo nº 45/99, de 5 de Fevereiro. *Diário da República*. Aprova o regulamento Interno e o Estatuto Orgânico do Centro Polivalente de Formação Profissional. Luanda.

Decreto Executivo nº 87/06, de 28 de Junho. *Diário da República*. Aprova o Estatuto Orgânico das Escolas Técnicas. Luanda.

Decreto nº 237/08, de 6 de Outubro. *Diário da República*. Cria o Centro Integrado de Formação Tecnológica. Luanda.

Decreto Executivo Conjunto nº 61/98, de 13 de Novembro. *Diário da República*. Cria o Centro de Formação Profissional da Indústria Alimentar. Luanda.

Decreto Executivo nº 134/11, de 15 de Setembro. *Diário da República*. Cria o Centro Integrado de Emprego e Formação de Malanje. Luanda.

Decreto nº 24/02, de 30 de Abril. *Diário da República*. Cria o Instituto de Formação da Administração Local. Luanda.

Decreto Executivo nº 81/07, de 16 de Julho. *Diário da República*. Cria a Unidade de Intermediação de Mão-de-Obra. Luanda.

Despacho Conjunto nº 145/08, de 17 de Março. *Diário da República*. Cria a comissão para o Estudo e Elaboração de Mecanismos que Permitam a Equivalência da Certificação da Formação Ministrada no Sistema de Educação e no Sistema Nacional de Formação Profissional. Luanda.

Lei nº 01/75, de 30 de Janeiro. *Diário da República*. Cria um Governo de Transição. Luanda

Lei Constitucional da república de Angola. *Comité Central do MPLA*. Luanda.

Lei nº 23/92, de 16 de Setembro. *Diário da República*. Aprova a Lei Constitucional da República de Angola. Luanda.

Acórdão nº 111/10, de 30 de Janeiro. *Diário da República*. Aprova a Constituição da República de Angola. Luanda.

Lei nº 17/16, de 7 de outubro. *Diário da República*. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda.

Lei nº 4/75, de 9 de Dezembro. *Diário da República*. Aprova a Lei da Nacionalização do Ensino. Luanda.

Decreto nº 110/83, de 1 de Dezembro. *Diário da República*. Aprova a Estratégia da Formação Profissional. Luanda.

Decreto nº 40/80, de 14 de Maio. *Diário da República*. Aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da educação. Luanda.

Lei nº 18/91, de 18 de Maio. *Diário da República*. Aprova o Ensino Particular Privado. Luanda.

Decreto nº 02/05, de 14 de Janeiro. *Diário da República*. Aprova o Plano de Implementação Progressivo do Novo Sistema de Educação. Luanda.

